

NUESTRO ORIGEN: SISTEMATIZACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA  
COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS, TIPO MITO, CON ESTUDIANTES DE LOS  
GRADOS 3° Y 4° DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA, DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA LIVIO REGINALDO FISCHIONE, SEDE EL PARAÍSO, EN EL DISTRITO  
TURÍSTICO DE RIOHACHA, EN EL DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA

Inés Patricia Palacio Jusayù

Indira Graciela Sajaud López

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha

2019

NUESTRO ORIGEN: SISTEMATIZACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA  
COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS, TIPO MITO, CON ESTUDIANTES DE LOS  
GRADOS 3° Y 4° DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA, DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA LIVIO REGINALDO FISCHIONE, SEDE EL PARAÍSO, EN EL DISTRITO  
TURÍSTICO DE RIOHACHA, EN EL DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA

Inés Patricia Palacio Jusayù

Indira Graciela Sajaud López

Trabajo para optar al título de magíster en educación

Asesora

Mg. Martha Lucia Garzón Osorio

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha

2019

## **Resumen**

Este informe presenta los resultados de la sistematización de una propuesta didáctica, de enfoque comunicativo, para la enseñanza de la comprensión de textos narrativos tipo mito, con estudiantes del grado 3° de educación básica primaria de la institución educativa Livio Reginaldo Fischione, sede el Paraíso, del Distrito de Riohacha, La Guajira. Este trabajo hacer parte del macroproyecto de la línea didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

El proceso de sistematización fue desarrollado de la siguiente manera: valoración del nivel inicial de comprensión de los estudiantes en torno a las dimensiones establecidas: situación de comunicación, plano de la historia, plano del relato y plano de la narración, posteriormente se realizó la implementación de la secuencia didáctica y de manera paralela las reflexiones de las docentes; finalmente se volvió a evaluar el nivel de comprensión de los mitos, para evidenciar las transformaciones en los aprendizajes de los estudiantes y las prácticas docentes.

A partir de los resultados del proceso de sistematización se puede afirmar que se generaron cambios positivos en la comprensión de textos narrativos tipo mito en los estudiantes participantes a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, sumado a la evolución y transformación de las concepciones docentes frente a sus prácticas de enseñanza del lenguaje.

**Palabras clave:** Secuencia didáctica, sistematización de la práctica, comprensión lectora, texto narrativo, mito, prácticas de enseñanza.

### **Dedicatoria**

Dedico este paso a la academia y a mi cualificación docente, a mi familia Palacio Jusayú, a mis padres, mis hijas, esposo, hermanos, amigos, colegas y estudiantes por ser las personas más allegadas a mi vida y que de una u otra manera han aportado a mi crecimiento personal y profesional.

Inés Patricia Palacio Jusayú

Dedico este triunfo a mis familiares, amigos, colegas, estudiantes por su apoyo incondicional, ya que sin ellos sé que no hubiese sido posible la culminación de nuestra maestría. De manera especial a mis padres Remedios Blasina López Romero y Jaime Antonio Sajaúd Mendoza, mis hijos como ejemplo de progreso y perseverancia y a mi esposo Luis Leonardo Orcasita Celedón

Indira Graciela Sajaúd López.

## **Agradecimientos**

Al Dios Todopoderoso, al Ministerio de Educación Nacional, a la Universidad Tecnológica de Pereira, a la estimada Martha Lucia Garzón, asesora del trabajo de grado; a Martha Cecilia Arbeláez, coordinadora de la Maestría de Educación, La universidad de la Guajira, mi familia primaria y mi esposo Juan Carlos López Gonzáles, mis hijas, de igual manera a mi sobrinas por su incondicional apoyo; y amigos, a los directivos de la IE. Livio Reginaldo Fischione, sede el Paraíso y a todos aquellos que contribuyeron con su palabra de ánimo en los momentos de dificultad.

Inés Patricia Palacio Jusayú.

Al Dios hacedor de todo lo que existe, doy gracias por todo y especialmente por habernos permitido escalar un peldaño más en el encumbrado pico del saber.

A la Universidad Tecnológica de Pereira, que a través de su programa de Maestría en Educación y a la línea de lenguaje, nos brindó la oportunidad de cristalizar nuestros sueños por medio de su formación como intelectual y humanitaria.

Agradecemos a nuestra asesora Martha Lucía Garzón Osorio, quien con su tiempo, paciencia y esmero hizo posible la culminación de este trabajo investigación.

De igual manera al cuerpo de docentes que a lo largo de nuestra maestría compartieron sus conocimientos y experiencia, y contribuyeron con nuestra formación.

A la Universidad de la Guajira por facilitarnos sus instalaciones para formarnos como maestrantes. A la comunidad educativa Livio Reginaldo Fischione por su apoyo incondicional. A nuestras familias por su apoyo y comprensión.

Indira Graciela Sajaúd López.

### **Abstract**

This report presents the results of the systematization of a didactic proposal, of communicative approach, for the teaching of the comprehension of narrative texts type myth, with students of the degree 3 ° of primary basic education of the educational institution Livio Reginaldo Fischione, Headquarters El Paraíso, of the district of Riohacha, La Guajira. This work is part of the project of the teaching line of the language of the master in Education of the Technological University of Pereira.

The systematization process was developed as follows: assessment of the initial level of comprehension of the students around the established dimensions: Situation of communication, plane of the history, plane of the narrative and plane of the narration, Subsequently, the didactic sequence was implemented and the reflections of the teachers were carried out in parallel; Finally, the level of understanding of the myths was re-evaluated, in order to demonstrate the transformations in the students ' learning and the teaching practices.

From the results of the systematization process, it can be said that positive changes were generated in the comprehension of mythical texts such as Mito in the participating students from the implementation of the didactic sequence of focus Communicative, coupled with the



evolution and transformation of the teaching concept in the face of their language teaching practices.

**Key words:** Didactic sequence, systematization of practice, reading comprehension, narrative text, myth, teaching practices.

## Tabla de Contenido

1. Presentación .....	13
2. Referentes conceptuales .....	24
2.1. La naturaleza social del lenguaje .....	24
2.2. Lenguaje escrito .....	26
2.3. Concepciones de lectura .....	27
2.4. Modelos de comprensión lectora .....	29
2.5. Enfoque comunicativo .....	32
2.6. Género narrativo .....	34
2.6.1. El mito.....	37
2.7. Secuencia didáctica.....	38
2.8. Prácticas reflexivas .....	41
3. Metodología de la sistematización.....	44
3.1. Sistematización de una práctica de enseñanza.....	44
3.2 Participantes.....	46
3.3 Instrumentos.....	47
3.3.1 Cuestionario .....	47
3.3.2 Diario de Campo .....	50

3.4. Proceso de sistematización .....	52
4. Secuencia didáctica.....	54
5. Resultados y conclusiones .....	78
5.1. Respecto a la comprensión lectora de mitos .....	78
5.2. Transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje.....	89
5.2.1. Profesora 1 .....	90
5.2.2. Profesora 2 .....	94
6. Recomendaciones .....	100
7. Referencias Bibliográficas .....	102
8. Anexos .....	109

### **Lista de Tablas**

Tabla 1. Indicadores para la sistematización .....	48
Tabla 2. Categorías de análisis para el diario de campo .....	51

### **Lista de Anexos**

Anexo 1. Consentimiento informado.....	109
Anexo 2. Cuestionario inicial de evaluación de la comprensión .....	110
Anexo 3. Cuestionario final de evaluación de la comprensión.....	118
Anexo 4. El origen del arcoíris (Kospoluin).....	127



## **1. Presentación**

Una sociedad está conformada por seres que necesitan interactuar entre sí, para lo cual utilizan el lenguaje como instrumento de comunicación; por tanto en dichos procesos de comunicación, el ser humano, como sujeto social, tiene la facultad para relacionarse y estar activo en su entorno social, utilizando el lenguaje como agente transmisor para compartir informaciones, sentimientos, conocimientos y experticias en el entorno en el que vive, y con ello aportar a la solución de situaciones problemáticas que puedan presentarse en la vida cotidiana.

En este sentido, Vygotsky (1978), señala que la función primaria del lenguaje es la comunicación, es decir, el intercambio social que le permite al hombre hacer de esta un elemento socializador indispensable para vivir e interactuar con los demás. De allí la importancia del lenguaje, puesto que se configura en el sostén posibilitador de los tejidos de la sociedad, al proporcionar las herramientas simbólicas de comunicación e interrelación para el establecimiento de los contratos sociales que emergen de las necesidades de los individuos para compartir con sus semejantes.

Ahora bien, en el proceso educativo, el lenguaje juega un papel determinante debido a que, además, de garantizar la escolaridad, debe coadyuvar al estudiante en el desarrollo de las competencias y valores para convivir en una sociedad.

En este marco de ideas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) busca consolidar el desarrollo de la competencia

comunicativa de todos los niños y niñas, entendida como lo que los estudiantes deben saber y saber hacer para comunicarse efectivamente en contexto y para el aprendizaje y construcción de otros saberes.

Así, Cassany (1988) plantea:

Ante el mundo multicultural y globalizado, dinámico y conflictivo en el que se vive actualmente, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática a partir de habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. (p.19).

Es decir, es la escuela el espacio en donde se debe promover estos conocimientos, en el marco de una formación integral, para que los estudiantes desarrollen distintas habilidades que les permitan una educación para su transformación y beneficio, como sujetos sociales e individuales.

De igual manera Ferreiro (2013), manifiesta que los procesos de lectura y escritura se conciben como construcciones sociales indispensables para la adquisición de ciudadanía, y esa ciudadanía no es posible ejercerla con individuos que aún no alcanzan un nivel de lectura y escritura satisfactoria. “Se necesitan individuos conscientes de sus derechos, individuos críticos y reflexivos que sean lectores autónomos y escritores autónomos” (p.32).

Ahora bien, aprender a leer es importante, porque se adquieren saberes para argumentar y expresar de manera coherente frente a cualquier situación de la vida. El acto de aprender a leer es una habilidad básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades conexas, como el manejo de la oralidad, gusto por la lectura, pensamiento crítico para entender lo que se lee,

puesto que es importante que el individuo lea para aprender, interpretar, deducir, inferir y concluir, y con ello construir su propio conocimiento.

La lectura entonces, se produce cuando el lector comprende lo leído, estableciendo relación entre lo que lee y sus conocimientos previos, creando un nuevo texto producto del contexto, el texto y él mismo (Jolibert, 2009). Debido a ello, el proceso de aprendizaje debe generarse en contextos libres de presión, en los cuales la lectura debe ser placentera y no forzada, porque de este modo no se realiza una comprensión provechosa ni satisfactoria.

Resulta importante entonces que desde las aulas de clases se impulse a los niños a desarrollar hábitos de lectura, de manera que esta se convierta en motor de construcción de conocimientos necesarios para la convivencia y el desarrollo democráticos de los sujetos. Así pues, se forma seres pensantes, capaces de procesar e interpretar información que los lleve al análisis y la reflexión de lo que leen.

A pesar de lo anterior, las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora no están acordes con la exigencia de aprendizaje del individuo, puesto que principalmente se han centrado en acciones que implican la decodificación y codificación de grafía, y reduciendo la comprensión a sílabas, palabras, oraciones, texto, como lo plantean diversas investigaciones (Castañeda y Tabares, 2015; Díaz y Londoño, 2016 y García y Quiceno, 2017).

En este orden de ideas, es común que en la mayoría de las escuelas los métodos usados por los maestros para atraer la atención de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lectura sean de modelos centrados en la codificación de signos escritos, bajo un tratamiento fragmentado y

superficial de los textos, que en lugar de propiciar el interés generan desmotivación, al involucrarlos en actividades aburridas, monótonas y sin sentido para ellos, puesto que se aprende en un contexto en el que se lee para el docente, por una nota. De esta manera, la lectura resulta ser una obligación, convirtiéndola en muchos casos en un sinónimo de algo negativo e impuesto, de acuerdo con lo expuesto por Londoño y Rendón (2017) y Velasco y Tabares (2015).

Lo anterior pude evidenciar la descontextualización de la lectura y superficialidad de su tratamiento, además de la poca importancia que se le otorga en las aulas, lo cual repercute directamente en los procesos de comprensión de los estudiantes de todos los grados. Al respecto, Pérez (2003) plantea que una de las problemáticas de los procesos lectores se relaciona con las dificultades para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos:

Asi mismo los resultados de la evaluación de la comprensión lectora muestran que se presentan dificultades para establecer dichas relaciones intertextuales, es decir la comprensión se facilita si se pide al estudiante dar cuenta de lo que dice internamente el texto (p.58).

Esta situación se ve reflejada en los bajos desempeños que obtienen los estudiantes en las pruebas censales nacionales e internacionales en las que participan. Así por ejemplo, a nivel internacional, los resultados de pruebas como PISA dan cuenta de escenarios preocupantes como que seis de cada diez estudiantes colombianos de primaria presentan dificultades para entender e interpretar textos complejos. La mayoría comprende mejor un texto literario que uno



informativo, y sus niveles de asimilación de lo que leen son menores a los de niños de países como Trinidad y Tobago, y Azerbaiyán (PISA, 2016).

Estos resultados evidencian que los alumnos son capaces de reconocer, de manera literal, las ideas principales de los textos y de establecer algunas relaciones entre ellas, sin embargo, muy pocos son capaces de comprender textos complejos, analizar, inferir, relacionar información implícita y explícita en diferentes textos escritos y menos aún asumir una posición crítica y argumentar sobre ello. De acuerdo con el informe PISA, Colombia se ubica entre el grupo de naciones con promedios por debajo de la media (obtuvo 448 puntos) y está entre los 10 con los menores puntajes en el área de lectura, durante su participación en la prueba vigencia 2015.

La situación no es diferente a la reportada en las pruebas censales SABER-ICFES, cuyos resultados evidencian el deficiente desempeño de los estudiantes de los grados de educación básica primaria al enfrentarse a este tipo de evaluaciones de carácter censal en el área de lenguaje. Los resultados históricos en dicha prueba han sido preocupantes, por ejemplo a nivel nacional el 44% de la población estudiantil de grado 3° y el 66% de grado 5° de educación básica primaria se ubicaron en los niveles de menor desempeño establecido para la prueba: insuficiente y mínimo (ICFES, 2017).

Con el fin de contrarrestar el deficiente desempeño de los estudiantes colombianos, el MEN (2006), siguiendo las directrices de UNESCO (1997) en materia de políticas para la consolidación de estas mediante enseñanza del lenguaje escrito y la oralidad -en aras de la conservación del patrimonio cultural-, ha diseñado e he implementado diversas estrategias y

propuestas orientadas al mejoramiento de las competencias del lenguaje. Entre estas se destacan el Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE (Leer es mi cuento) lanzado desde el año 2014, direccionado hacia el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes colombianos, principalmente a nivel escolar; el Programa hacia la transformación Todos a Aprender (PTA, 2014), a través del cual se busca el fortalecimiento de las prácticas docentes en lenguaje; además del Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuú (Anaa Akua'ipa), promovido por la Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación (2008), con el propósito de garantizar el proceso educativo diferenciado y pertinente para la conservación de los valores, costumbres y tradiciones de esta cultura.

Estas estrategias se enmarcan en la búsqueda y consolidación de las prácticas de enseñanza del lenguaje y el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes y su desempeño en la sociedad, a partir de la formación escolar.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos mencionados, a nivel nacional aún persisten las dificultades de los estudiantes en la producción y comprensión textual, lo cual también se ve reflejado a nivel institucional, en este caso, en el establecimiento educativo Livio Reginaldo Fischione, del Distrito de Riohacha, en el cual una población importante de estudiantes presentan deficientes conocimientos relacionados con las competencias y habilidades comunicativas, ubicándose históricamente en los niveles inferiores (insuficiente y mínimo) de la escala evaluativa de las pruebas censales SABER-ICFES, desde los grados iniciales de escolaridad:

durante los últimos años los resultados en estas pruebas el casi la totalidad de los estudiantes se han venido ubicando en los niveles inferiores, principalmente insuficiente y mínimo.

A partir de las estadísticas presentadas, resultado de la evaluación censal en el área de lenguaje, y específicamente relacionadas con la competencia comunicativa lectora, se encuentra que los estudiantes demuestran dificultades para identificar la estructura explícita de los textos (silueta textual), para recuperar información explícita en el contenido de estos, reconocer información explícita de su situación de comunicación, comparar textos de diferente formato y finalidad, dar cuenta de sus relaciones de contenido, finalmente, para identificar su estructura implícita (ICFES, 2017).

Otro indicador importante, que refleja las dificultades de los estudiantes en materia del lenguaje escrito, lo representa el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), que para la básica primaria ha registrado valores de 4,12 en el 2016, 4,19 en el 2017 y 4,53 en el 2018, que aunque registre un aumento progresivo de su valor, este comportamiento no se relaciona con el mejoramiento del desempeño estudiantil en el área de lenguaje. A lo anterior se suma la ausencia de estrategias didácticas en los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) del establecimiento educativo, orientadas a fortalecer los usos sociales del lenguaje; de hecho, las prácticas de enseñanza evidenciadas se caracterizan por la implementación de actividades de carácter tradicional, que privilegian la adquisición del código alfabético desde un enfoque gramatical, desconociendo con ello la importancia de construir significados teniendo en cuenta las

características culturales diferenciadas de su población estudiantil, la cual se encuentra constituida mayoritariamente por estudiantes de cultura Wayuú.

En relación con este aspecto, se encuentra el Proyecto Etnoeducativo de la nación Wayuú-Anaa Akua'ípa-, el cual, como referente cultural de educación propia para todas las comunidades pertenecientes en esta cultura en el Departamento de La Guajira, plantea, entre otros aspectos, que la lengua es un instrumento para comunicarse, transmitir la cultura y garantizar la pervivencia de las manifestaciones culturales propias, y además resalta la importancia que reviste para esta región, que los procesos formativos de la cultura Wayuú se orienten desde la oralidad y las modalidades del lenguaje escrito (escritura y lectura), las cuales deben basarse en el intercambio verbal directo entre las personas, constituyéndose en el eje transversal para la formación en valores y construcción de conocimiento (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación, 2008).

A partir de las características culturales de este grupo étnico, una propuesta para abordar la narración constituye una oportunidad fundamental para incidir en el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los sujetos, siendo el mito una tipología derivada del texto narrativo, que hace parte importante de su contexto cultural cercano (Bautista y Cortés, 1998), y brinda un relevante elemento para desarrollar la comprensión lectora que se pretende abordar en la presente sistematización, razón por la cual se plantea la sistematización de una propuesta didáctica para la enseñanza de la comprensión de mitos que a la vez conlleven a reflexionar

sobre las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes que desarrollan la propuesta didáctica.

En relación con la implementación de estrategias innovadoras para la enseñanza del lenguaje, investigadores como Castañeda y Tabares (2015), resaltan el trabajo con las secuencias didácticas como propuestas relevantes en la transformación de las prácticas de enseñanza y el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes en la comprensión y producción textual de diversas tipologías textuales.

Así mismo, la investigación desarrollada por Palacio (2013), basada en la valoración de algunas dimensiones para el abordaje del texto narrativo, específicamente las relacionadas con los conceptos que funcionan a nivel del contexto general del texto y los conceptos que funcionan a nivel micro-estructural de las frases-oraciones y las palabras del texto, concluye que la secuencia didáctica es una propuesta de enseñanza que permite el fortalecimiento de la comprensión textual del género narrativo.

Por su parte, Díaz y Londoño (2016) a partir de su investigación, concluyeron que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque interactivo mejoró significativamente la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de quinto de una institución educativa del Departamento de Risaralda. Los autores evidenciaron, a partir del trabajo desarrollado, una mejora significativa en la identificación de índices lingüísticos como el destinatario de textos, dado que inicialmente los estudiantes solo se visionaban como posibles destinatarios de un

escritor, y a partir del trabajo con la secuencia didáctica se logró brindar a los estudiantes herramientas que permitieron potenciar el desarrollo de su conocimiento en un contexto real.

Otro estudio relevante es el realizado por García y Quiceno (2017), desarrollado con estudiantes de grado 3° de educación básica de primaria de una institución educativa de Armenia, Quindío, a partir del cual concluyeron que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo permite involucrar a los niños como sujetos cognitivos activos, promoviendo que estos se reconozcan como interlocutores de los textos que leen, a la vez que propicia el desarrollo de actividades de interacción, la confrontación de las comprensiones individuales con las de los demás, de tal manera que estas socializaciones se convierten en nuevas contrastaciones respecto a lo que se infiere, logrando así un aprendizaje significativo que facilita la comprensión.

Ante los antecedentes referenciados, el trabajo con secuencias didácticas en el área de lenguaje representa una propuesta pertinente para la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela, sobre todo si su diseño e implementación parten de fundamentos teóricos contemporáneos, objetivos claros y una planeación y evaluación intencionadas.

En este marco de ideas, se establecen como objetivos: Sistematizar una propuesta didáctica para la enseñanza de la comprensión de textos narrativos, tipo mito; y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes que implementan la secuencia.

A partir de estas ideas, la sistematización se ha establecido como una propuesta orientada al mejoramiento de la producción textual a partir de la implementación de una secuencia didáctica

de enfoque comunicativo, basada en elementos socioculturales, con lo cual se involucra el interés y la motivación de los estudiantes. Asimismo, la presente propuesta se convierte en una oportunidad para propiciar las reflexiones en las docentes, a partir de sus prácticas de enseñanza del lenguaje durante el desarrollo de la secuencia, las cuales se convierten en los insumos básicos para el aprendizaje continuo y la transformación del quehacer en el aula.

Los hallazgos de la presente sistematización servirán de referentes para nuevas propuestas que tengan como fin la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, y la reflexión del quehacer en el aula. Ello será de interés para los profesores de la institución, pero también para otros educadores e investigadores de contextos similares al que se desarrolla la propuesta.

El informe se organiza en seis capítulos, de la siguiente manera: el primer capítulo, llamado presentación, se expuso el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación. El segundo capítulo incluye los referentes conceptuales que enmarcan la propuesta didáctica y las reflexiones de las docente. En el tercer capítulo se desarrollan los componentes de la metodología de la sistematización. En el cuarto capítulo se presenta la totalidad de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo. En el capítulo quinto se plasman los resultados y conclusiones derivadas de la sistematización, desde los cambios en los estudiantes y en las docentes. Y en el capítulo sexto se emiten unas recomendaciones derivadas del estudio.

Es necesario mencionar que el presente informe de la sistematización de una propuesta didáctica se desarrolla como parte del macroproyecto de la línea de didáctica de lenguaje de la Maestría en Educación, de la Universidad Tecnológica de Pereira.

## **2. Referentes conceptuales**

En este capítulo se exponen los tópicos principales que hacen parte de la sistematización de la propuesta didáctica, esto es: la naturaleza social del lenguaje, el lenguaje escrito en el ámbito educativo y las concepciones de lectura, los modelos de comprensión lectora, el enfoque comunicativo que orienta el trabajo con la secuencia didáctica, el texto narrativo tipo mito, la secuencia didáctica, y por último la práctica reflexiva.

### **2.1. La naturaleza social del lenguaje**

Las comunidades y los grupos sociales, están integrados por individuos que necesitan interrelacionarse, para esto utilizan el lenguaje como principal instrumento de comunicación; por ende el ser humano, es por naturaleza, un ser sociable, que requiere de la interacción con sus semejantes para desarrollar y consolidar sus procesos de aprendizaje de saberes, costumbres, hábitos y tradiciones; en este sentido, el lenguaje constituye una de las habilidades más relevantes, especialmente en sus expresiones oral y escrita.

Entendido el lenguaje como una de las capacidades esenciales del ser humano, se le han atribuido una serie de valores y ventajas a nivel individual y colectivo; al respecto el MEN (2006) plantea que este se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social.

El lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que



lo rodean. En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos (p.19).

El lenguaje configura los tejidos de la sociedad, proporcionando herramientas de significación, comunicación e interrelación; es así como se establecen las relaciones sociales que emergen de las necesidades de los individuos por compartir experiencias, pensamientos, sentimientos e ideas con otros, en contextos lingüísticamente incluyentes.

Estos contextos de cooperación y socialización son los que permiten y orientan el desarrollo de los seres humanos, lo cual, de acuerdo con Vygotsky (1989), se produce mediante procesos de intercambio y producción del conocimiento en un medio comunicativo y social, es decir, la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje es el principal vehículo de estos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la mente.

El desarrollo de la mente y el lenguaje conforman un todo inexorable, inseparable, que establecen relaciones de codependencia que culminan con el logro de la expresión exacta del pensamiento. De esta manera, el lenguaje ayuda a que el pensamiento se vaya verbalizando y el habla se vaya haciendo cada vez más racional, lo que resulta en regulaciones y planificaciones de la acción cada vez más avanzadas.

A partir de lo planteado, es claro que el lenguaje se convierte en un instrumento de comunicación, de transmisión de la cultura, de desarrollo del pensamiento y construcción del conocimiento, aspectos que se encuentran permeados por el lenguaje escrito, tópico que se profundiza en el siguiente apartado.

## **2.2. Lenguaje escrito**

El lenguaje escrito es una forma de comunicación basada en el uso funcional de códigos gráficos, más complejos que el lenguaje oral, los cuales adquieren sentido partir del contexto de comunicación en el que se originan, y sirven para la expresión de ideas, sentimientos, emociones, la comunicación, interpretación y reconocimiento del mundo, entre otros aspectos fundamentales para la vida y la consolidación de las sociedades.

Esta percepción del lenguaje escrito y específicamente la lectura, ha sido objeto de múltiples estudios e interpretaciones, las cuales han originado la propuesta de diversos modelos de comprensión lectora; al respecto, investigadores como Pérez y Roa (2010), manifiestan que el acto de leer debe entenderse como aquel proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, de carácter complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última, instancia configura al sujeto lector.

En este orden de ideas, el proceso de comprensión lectora toma como referencia los actos de significación y los actos de habla como unidades de análisis y no sólo la oración, el enunciado o el texto a nivel interno, resultan ideas centrales; superando el paradigma gramatical, arraigado en la escuela (Palacio, 2013). Entendiéndose entonces, el acto de leer como un proceso de gran

complejidad, por ende, las propuestas didácticas para su enseñanza no pueden ser reducidas a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales. Es decir, que se requiere de una perspectiva orientada hacia la significación, en la que la lengua puede entenderse, no solo como un instrumento y un medio para la comunicación de los seres humanos, sino como la configuración del mundo, la cultura, el sentido y significado de su existencia.

Así, la comprensión lectora se enmarca en las complejidades que caracterizan la escritura, en el sentido de hacer necesario que el lector comprenda e infiera aquellas intencionalidades, abstracciones e intelectualidades, que no son posibles de comprender sino es a través de la interpretación del lenguaje escrito y las diversas concepciones de ella que han propuesto diversos especialistas en la materia; aspecto que es abordado a continuación.

### **2.3. Concepciones de lectura**

La lectura constituye un acontecimiento que debe ser experimentado realmente, representa un encuentro con el pensamiento, un proceso de interacción entre el lector y el texto.

Es así como la lectura no debe considerarse como aquel acto simple y superficial en la escuela a través del cual se identifica el significado contenido en un texto, sino como una práctica social, un requerimiento esencial para la formación de los educandos, basada en la construcción de sentido y significación mediante la interacción entre un lector, el texto y el contexto en el cual se desarrolla el significativo acto de comprensión.

Al respecto diversos autores como Lerner (2001), Solé (1992), Cassany (2006) y Ferreiro (2000) coinciden en definir el acto de leer como aquel proceso de interacción entre un sujeto

portador de saberes y un texto portador de un significado, inscritos en un contexto que permiten la comprensión del mundo circundante, alejados completamente de las actividades simples basadas en interrogantes literales e inferenciales, efectuados mediante cuestionarios que desdibujan el verdadero sentido y encanto de lo que significa leer.

En relación con las diversas concepciones sobre la lectura, surgidas de diversos aportes relacionados con su didáctica, Dubois (1987) plantea que existen tres perspectivas teóricas que se enfocan en el proceso de leer: a) una postura inicial, mediante la cual se concibe la lectura como el conjunto de habilidades o como transferencia de la información; b) la segunda, que propone la lectura como el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje y c) una tercera perspectiva que concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

Es justamente, sobre esta tercera concepción, que entiende la lectura como proceso transaccional, sobre la cual se sustenta el presente trabajo, en el sentido de reconocerla como aquel proceso bilateral que ocurre entre el lector y el texto, en el cual el proceso lector y el texto son dependientes y de su interpretación surge el sentido de la lectura, a partir del cual, tal como plantea Dubois (1987), tanto el lector como el texto se transforman, para dar lugar a un nuevo texto.

Desde esta concepción, la lectura se establece como un proceso interactivo de construcción de significados, a partir del cual se activan los esquemas de lectores y escritores, y la información que contienen los diversos textos a los cuales se recurre, para encontrar, y a la vez, construir sentido; permitiendo así la realización de interpretaciones y el establecimiento de objetivos y

finalidades. En este sentido, partiendo de los postulados anteriores, para la presente sistematización se entiende que la comprensión lectora es un proceso de interacción entre lector, el texto y el contexto para, a partir de una serie de estrategias cognitivas, dar sentido a lo escrito.

Con el fin de clarificar el sentido del presente trabajo en torno a los modelos de comprensión lectora, el siguiente apartado profundiza en las principales características de estos, especificando su naturaleza como punto de referencia para el trabajo de sistematización de la propuesta didáctica.

## **2.4. Modelos de comprensión lectora**

Atendiendo a la evolución de la naturaleza de las diversas concepciones y modelos relacionados con la comprensión lectora, se han propuesto una serie de iniciativas que buscan explicar las características y propiedades derivadas de esta compleja actividad; entre estas se destacan tres modelos: el modelo ascendente, el modelo descendente y el modelo interactivo.

Investigadores como Caro, Uribe y Camargo (2011), refiriéndose a estos modelos, manifiestan que el primero de ellos da cuenta de la forma como tradicionalmente se ha concebido el proceso lector, entendido como un asunto de decodificación de los signos escritos en el papel, con las respectivas consecuencias para la enseñanza, esto es, empezar a enseñar los componentes mínimos, letras, sílabas, palabras, oraciones, párrafos, hasta llegar a textos completos. Estableciendo que solo cuando se alcanzaba el código alfabético, es posible trabajar la comprensión. Ahora bien, el foco de la comprensión, en este modelo, estaba en el texto, lo que debía hacer el lector era descubrir aquello que estaba impreso en el texto.

Esta iniciativa teórica sobre la lectura, describen Kintsch y Van Dijk (1978), es caracterizada por la premisa de que el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras...) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto. El énfasis como ya se explicó en la concepción de habilidades estaba puesto en identificar las unidades y la estructura que compone el texto, por tanto, leer y comprender se traduce en decodificar.

Por su parte, y vinculados a los avances en la psicología cognitiva y específicamente los trabajos de Bartlett (1932), aparece la noción de los denominados modelos descendentes que empezaron a poner el foco en el sujeto lector, y más concretamente en los esquemas mentales de estos, referidos a que es el lector quien desde sus saberes previos, organiza su información y pone en ejecución su memoria reconstructiva. En contraposición al modelo anterior, este parte desde el análisis que hace el lector del texto. A través de este modelo se plantea que la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto, y que cuando este lee, utiliza una serie de operaciones diferentes o macrorreglas definidas como operaciones de omisión, generalización e integración, las cuales son aplicadas a las proposiciones del texto para formar las macroproposiciones y que le permiten extraer el significado global o macro estructura.

Finalmente, se encuentran los denominados modelos interactivos de lectura, los cuales son los enfoques más recientemente propuestos; estos establecen que el proceso de comprensión textual se desarrolla de manera interactiva entre el texto y el conocimiento del sujeto; diferenciándose de los modelos anteriores en el sentido de entender la lectura como un conjunto de operaciones que

se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas. Al respecto, autores como Alonso y Mateos (1985), manifiestan que, la lectura de un texto desde un modelo interactivo implica que el sujeto empieza procesando la información de forma ascendente, luego el lector activa una serie de datos que le permiten integrar la información y por lo tanto alcanzar la comprensión del texto.

Así, el modelo interactivo surge como resultado de la evolución de los dos modelos iniciales (ascendente y descendente), dado que establece que la comprensión textual no está ni en el texto ni en el lector, aunque resalta el uso que hace el lector de sus conocimientos previos para la comprensión del texto (Solé, 1992). Su carácter interactivo se sustenta en que el lector se fija tanto en las letras, las palabras y las frases, como en el hecho de explicitar sus expectativas, hipótesis y predicciones con el fin de verificar y contrastarlas con el sentido establecido en el texto. Desde esta perspectiva, el modelo interactivo de lectura se refiere a esta como una actividad cognitiva compleja, que implica la constante de verificación de hipótesis y que comprende diversas actividades para seleccionar esquemas que expliquen lo trabajado en el texto (Rumelhart y Ortony, 1982).

Este enfoque, además, comparte muchos de sus supuestos con el llamado enfoque comunicativo desde los cuales se desarrollará la propuesta didáctica objeto de esta sistematización, por ello se presentan sus principales supuestos.

## **2.5. Enfoque comunicativo**

El enfoque comunicativo se relaciona con un conjunto diverso de propuestas didácticas estructuradas a partir del desarrollo de estudios vinculados a la pragmática, el análisis del discurso y la conversación, la lingüística textual, entre otros, las cuales conciben el lenguaje como una actividad humana, como instrumento social para conseguir diversos propósitos, por encima de las estructuras sintácticas, por ello el centro es el discurso o el texto y no la oración.

En referencia a estas ideas, Hymes (1972), propone la noción de competencia comunicativa, estableciendo a partir de esta, que una persona competente en el lenguaje es aquella que lo emplea para integrarse y desempeñarse de manera satisfactoria a nivel social en situaciones reales de comunicación. Es decir, esta noción de competencia comunicativa tiene que ver con lo que el hablante necesita para interactuar con una comunidad de habla específica y cómo adquiere nuevos conocimientos y habilidades que le garanticen la comunicación.

En el enfoque comunicativo el desarrollo de la competencia comunicativa representa el fin a alcanzar en el proceso de enseñanza de la lengua. Para esto, de acuerdo con Hymes (1972), se deben desarrollar un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos: lingüísticos, discursivos sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos, que el hablante utiliza para producir y comprender discursos adecuados a la situación.

Diversos trabajos posteriores han aportado a la definición y características del enfoque comunicativo, como estrategia funcional para la enseñanza pertinente del lenguaje escrito, entre



estos se destacan los aportes de Cassany (1999), quien ha propuesto una serie de supuestos que subyacen a este enfoque, resumidos a continuación:

- El lenguaje se desarrolla a través de la interacción entre hablantes.
- La actividad discursiva solo se puede realizar a través de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, escuchar y escribir), las cuales se usan en la solución de problemas complejos.
- Los factores emocionales y actitudinales participan activamente en el proceso de adquisición del aprendizaje, teniendo en cuenta intereses y motivaciones del estudiante.
- Dentro del paradigma comunicativo se tiene en cuenta las necesidades comunicativas individuales de cada estudiante.
- El profesor se convierte en un facilitador del proceso de aprendizaje.

Atendiendo entonces a las propiedades propuestas para la didáctica del lenguaje, desde el enfoque comunicativo, las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, deben referirse a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales.

Al respecto, Jolibert (2009) plantea la necesidad configurar una serie de elementos del contexto comunicativo, entendido como la proyección previa, antes de la producción escrita o de la comprensión textual. La autora, a manera de identificación, precisa que los parámetros de la situación de comunicación se relacionan con:

- Destinatario: se refiere al posible lector del texto y responde a interrogantes como ¿Quién es el destinatario exacto del escrito? ¿Cuál es su status? ¿Existe con él una relación de iguales o no? ¿Qué lenguaje debe utilizar el enunciador para ser entendido por el destinatario?
- Enunciador: como enunciador. ¿En qué calidad escribe? ¿Como persona individual? ¿Como escolar? ¿Como representante de sus compañeros?
- Propósito: da cuenta del para que se escribe el texto, responde a preguntas como ¿Con qué propósito escribe? ¿Cuál es el desafío al escribir? (es decir, cuáles son los riesgos en caso de que lo que he escrito sea inadecuado)
- Contenido: es el tema sobre el cual se escribe ¿Cuál es su contenido exacto?

En síntesis, el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado, y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo. Y es desde este constructo comunicativo desde el cual se propone la sistematización de una propuesta didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativo tipo mitos; género discursivo y tipología textual que se describe a continuación.

## **2.6. Género narrativo**

La vida del ser humano se desarrolla en torno a la narración, la comunicación, transmisión e intercambio de historias, saberes, tradiciones y hábitos. En este sentido el género narrativo hace parte de la vida misma de la humanidad, caracterizado por la habilidad para contar historias,

hechos y fenómenos cotidianos, ya sean ficticios o reales, los cuales se desarrollan en un espacio y periodo de tiempo determinado.

Al respecto, Thon (1995) define el texto narrativo como aquel género discursivo que expone los aspectos de las realidades humana a través del lenguaje, además de considerar el mismo como un registro social que denota las manifestaciones ideológicas, las críticas sociales y el adoctrinamiento político, religioso y de diversas índoles, este tipo de texto adquiere un valor literario que ha generado reglas de composición, además del uso de determinadas estructuras lingüísticas particulares para el género.

A propósito de estas ideas, define la narración como “un relato que implica una transformación radical de la situación inicial, frente a la simple yuxtaposición de elementos, propia de la descripción” (p.12) Todorov (citado en Garrido, 1996); y le asigna una serie de características comunes a toda narración:

- a) La presencia de un hecho o conjunto de hechos que dan cuenta de una transformación en la historia, entendida como el cambio, puesto que en este momento ocurre la intriga y se da el paso de un equilibrio al otro.
- b) Un relato apropiado comienza con una circunstancia estable que alguna fuerza perturba, de ello se deriva un estado de desequilibrio
- c) La acción de otra fuerza que actúa en sentido contrario, que genera que el equilibrio se restablezca.

Al respecto, Cortés y Bautista (1998), desde la perspectiva del relato, proponen como categorías mínimas que dan cuenta de una estructura pertinente, tres planos: Relato, historia, narración:

*Plano del relato:* Relacionado con la manera de contar o específicamente con la estructura que constituye el relato de la historia, acá se tiene en cuenta si el narrador toma la decisión de narrar desde el inicio o el final. En este plano se plantean los aspectos relacionados con la forma de inicio de la historia (estado inicial), las fuerzas o conflictos que transforman la historia (fuerza de transformación) y el resultado en que queda el personaje después de ejercida la fuerza de transformación (estado final o resultante).

De acuerdo con este plano, existen unas condiciones mínimas, necesarias para que en un relato haya una historia, estas son: la transformación de estados y las fuerzas de transformación que a su vez pueden modificar dichos estados.

*Plano de la historia:* Aquí se encuentra todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser hecho a imagen y semejanza de la realidad o alternando las leyes que rigen el mundo. Este plano incluye reflexiones en torno a interrogantes como: ¿qué tan lógicas son las acciones?, ¿Cuáles son las relaciones que se establecen?, ¿Los personajes o actores pueden ser objetos u ideas?, además de tener en cuenta aspectos como las características psicológicas de los personajes suscitan el interés por la naturaleza del relato.

*Plano de la narración:* Comprende la existencia de figuras literarias creadas por el autor para la narración de la historia, por ejemplo, se plantea que este presupone un narrador (que no es el autor), alguien que cuenta una historia a otro ser, denominado narratario (destino del lector). Dentro de este plano se concibe al narratario, ya no como un lector de un texto, sino como un sujeto que está implícito a este mismo, por lo cual es a quien se dirige el narrador, sus funciones y el tiempo verbal en que se desarrolla la historia (tiempo de la narración).

A partir de estos lineamientos teóricos, se derivan las dimensiones establecidas para la presente sistematización, adecuadas a la tipología textual narrativa del mito, la cual se describe a continuación.

#### **2.6.1. El mito**

A nivel cultural, uno de los textos narrativos más importantes, que concibe la confluencia de hechos, hábitos y costumbres sociales de los pueblos es el mito, caracterizado por poseer una estructura narrativa, sin autor definido, producto de su naturaleza generalmente oral. Mediante el este relato se busca explicar el origen y la naturaleza de los fenómenos, usualmente naturales, vinculados con la vida y desarrollo de los seres humanos, por lo cual parten de las creencias y cosmogonías de los pueblos.

Referido a la variedad de mitos, Ong (1987) plantea que en la tradición oral existen tantas variantes de un mito como repeticiones del mismo, y el número de repeticiones puede aumentar indefinidamente. Se entiende entonces, que el mito como parte de la creencia colectiva se transforma en herramienta comunicativa en la vida social, intentando salvaguardar la riqueza

cultural y las creencias tradicionales de los pueblos mediante la narrativa, fundamentalmente oral, que más que una expresión individual, representa un patrimonio colectivo en permanente construcción.

De esta manera, los mitos están presentes en la vida de los seres humanos, como parte fundamental del saber tradicional, y también de su naturaleza innata frente al conocimiento, interés y disposición de conocer, indagar y explicar los fenómenos que percibe en su entorno (Róheim, 1992).

En este orden de ideas, el mito, como texto narrativo cercano a los hábitos y tradiciones culturales de los pueblos, representa una oportunidad relevante para la enseñanza del lenguaje escrito, y en el caso de la presente sistematización, de la comprensión textual; más si se toman como referentes los mitos de la cultura tradicional de los estudiantes Wayuú (población mayoritaria del grupo de estudiantes), a fin de dar cuenta y profundizar en el análisis de dimensiones relacionadas con su situación de comunicación y los planes del relato, de la historia y de la narración explicitados en el apartado anterior, mediante el diseño e implementación de propuestas didácticas sustentadas teóricamente que ofrezcan antecedentes exitosos frente a iniciativas de este tipo, tal como es la secuencia didáctica, abordada a continuación.

## **2.7. Secuencia didáctica**

La secuencia didáctica (S.D.) es definida como una estrategia de enseñanza pertinente para alcanzar objetivos relacionados con la comprensión y el aprendizaje del lenguaje. Camps (1994),

sostiene que la S.D. representa una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje.

Se busca entonces, mediante el desarrollo de S.D., que los procesos de enseñanza y aprendizaje trasciendan la dinámica tradicional basada en el enfoque gramatical, la memorización y la repetición mecánica de directrices normativas; y que los docentes, generen una dinámica activa y funcional que parta del consenso entre los intereses de los estudiantes y el conocimiento de las necesidades didácticas y los objetivos de enseñanza, de los cuales el docente es el experto.

En cuanto a la estructura de la secuencia didáctica, Camps (1995) manifiesta que esta es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que se define por las siguientes características:

- Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción, y para el caso, la comprensión de un texto (escrito).
- Se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
- La comprensión del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- Se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje delimitados, que han de ser explícitos para los alumnos. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación.

A la vez, como esta autora manifiesta, la estructuración de una S.D. debe basarse en el desarrollo de tres fases, que aunque diferenciadas, se encuentran orientadas a la consecución de los objetivos propuestos para el proyecto de enseñanza.

*-Presentación:* Busca incentivar el interés de los estudiantes y realizar la exploración de los conocimientos previos en relación con la temática a desarrollar. Estos conocimientos sirven de enlace entre lo que saben y lo nuevo, también se realiza el contrato didáctico y se plantean los objetivos y contenidos de aprendizaje, posteriormente los dispositivos y textos expertos, y finalmente, el establecimiento de un contrato didáctico y la exploración de conocimientos previos.

*-Desarrollo y práctica:* Constituye el momento de la implementación de la S.D., llevado a cabo mediante la implementación de diversas actividades de lectura; además, se lleva a los estudiantes a poner en práctica los conocimientos aprendidos sobre la comprensión lectora de textos narrativos mediante estrategias de análisis individual y colectivo de producciones expertas, orientadas a la comprensión y trabajo con las diferentes dimensiones del lenguaje, establecidas como objetivos didácticos.

*-Evaluación:* Fase caracterizada con el objetivo de comprobar en qué medida se van alcanzando los objetivos de aprendizaje. La evaluación se lleva a cabo durante todo el proceso, realizando actividades metacognitivas, en las que los estudiantes, después de cada sesión reflexionan sobre lo que aprendieron y cómo lo aprendieron, llevando a cabo procesos de autoevaluación (realizada



por el estudiante), coevaluación (llevada a cabo entre compañeros) y heteroevaluación (desarrollada por el docente).

Además de sistematizar la incidencia de la S.D. en la comprensión lectora de textos narrativos, mito, de los estudiantes, se plantea la identificación de procesos de reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes; a continuación se presenta un apartado relacionado con las prácticas reflexivas, y su relación con el campo de la didáctica del lenguaje, como objetivo de la presente sistematización.

## **2.8. Prácticas reflexivas**

La actividad de enseñanza de cualquier disciplina constituye la confluencia de complejas acciones y fenómenos que caracterizan el ámbito escolar, y que inciden en el tipo de interacción y el nivel de alcance de los objetivos propuestos entre los protagonistas del acto educativo: los estudiantes y el docente.

Al respecto, se ha establecido la necesidad de que el docente se consolide, en comparación con otras profesiones, como un profesional de la educación; es decir, que sea capaz de pensar y reflexionar a partir de su quehacer, en los éxitos, fortalezas, beneficios y oportunidades de mejora, basado en la toma de decisiones conscientes y fundamentadas, y además que esta postura se convierta en algo casi permanente y, en términos de Perrenoud (2004), se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos y decepciones que aparecen.

Al respecto, Dewey (1989) refiriéndose a la acción reflexiva, destaca la necesidad de la acción, la cual supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce.

En este sentido, la reflexión no debe entenderse como un protocolo o conjunto de pasos preestablecidos a forma de manual que han de seguir los profesores para sentirse profesionales reflexivos, si no, como una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestros pensantes y fundamentados en los avances de las disciplinas didácticas y pedagógicas, y sobre todo, en las evidencias de aprendizaje de los estudiantes a cargo.

En este orden de ideas, Dewey (1989), sintetiza que la acción reflexiva constituye un proceso que implica acciones dinámicas de intuición, emoción y pasión, que promuevan la apertura intelectual, referida al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores incluso en las más fuertes creencias, atendiendo a la idea de que un maestro intelectualmente abierto puede examinar de mejor manera los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto, y se preocupan por descubrir pruebas contradictorias, preguntándose constantemente por qué los estudiantes toman las decisiones y hacen lo que hacen en clase, además de identificar su incidencia como mediador en estas situaciones

Por su parte, Schön (1983) al hacer una distinción entre un profesional identificado con la experticia técnica y un profesional reflexivo, establece que el segundo se destaca porque además de contar con los conocimientos inherentes a su profesión, se caracteriza por conocerlos y

aplicarlos desde la acción, ya que es capaz, consciente o inconscientemente, de elaborar conocimientos a partir de su práctica cuando enfrenta problemas que debe resolver, cuando evalúa casos específicos, etc.

En síntesis, se puede afirmar que un profesional reflexivo es aquel que valoriza la reflexión desde y sobre la acción como forma legítima de conocimiento profesional, convirtiéndose en alguien que reflexionando desde la acción se convierte en un investigador del contexto práctico, que no separa el pensamiento del hacer. Así, un maestro reflexivo actúa en función de ser capaz de cuestionar sus propias prácticas, tomando distancia de su labor en el aula, y cuestionando del porque y el para que de sus decisiones.

Las prácticas reflexivas docentes constituyen una acción compleja, que implica reflexión durante el proceso sobre la situación vivida. Se trata de preguntarse por qué pasa lo que pasa o va a pasar, lo que se puede hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar y qué riesgos existen (Perrenoud, 2004).

### **3. Metodología de la sistematización**

El presente capítulo expone el procedimiento de sistematización, los instrumentos utilizados para evaluar los avances de los estudiantes, los indicadores para dicha evaluación, al igual que las categorías de la práctica pedagógica reflexiva.

#### **3.1. Sistematización de una práctica de enseñanza**

La sistematización de experiencias es una forma de producción de conocimiento, entendida como un esfuerzo por generar cambios sociales a partir de una aproximación teórico-reflexiva de prácticas colectivas, por ejemplo las prácticas de enseñanza, desde miradas alternativas a los tradicionales enfoques positivistas (Jara, 2006).

En tal sentido, la sistematización de experiencias se origina como parte de la crítica al positivismo y las visiones instrumentales de las prácticas sociales derivadas de este, con el fin de superar dichas aplicaciones instrumentales del conocimiento teórico, generado en disciplinas como la psicología o la sociología de la educación. De hecho, la sistematización busca que el maestro supere la proyección profesional como aplicador de currículos derivado de perspectivas disciplinares y plantee de manera analítica sus propias formas de enseñanza, pertinentes a las características de sus estudiantes y el contexto en el cual se encuentren inmersos.

Al respecto, el MEN (2010), desde la perspectiva de la significación, se refiere a la sistematización como una actividad relevante en el quehacer docente:

Un proceso permanente de pensamiento y escritura reflexiva sobre la práctica y los saberes de las experiencias significativas. La sistematización es entonces una

oportunidad para reconstruir la práctica, aprender de lo hecho, construir significado, mejorar la comprensión de lo realizado y encontrar formas de darlo a conocer a otros, para así generar procesos de transferencia, adaptación y construcción de conocimientos, partiendo de los aprendizajes encontrados (p.8).

Así, ante la reflexión sobre la pedagogía como un campo propio de pensamiento y producción de conocimiento que tiene por objeto las prácticas educativas, con la finalidad de superar la visión instrumental sobre la misma, la sistematización de experiencias se establece como una oportunidad para la recuperación del saber pedagógico desde el aula, que en la práctica puede ser originado desde múltiples fuentes y experiencias: la formación universitaria, las interacciones, los modelos institucionales, la comunicación, los contextos; y que puede ser convertido en un saber-qué explícito sobre la acción educativa, especialmente desde el quehacer de sus principales protagonistas: los maestros.

Desde esta perspectiva, la presente sistematización de una propuesta didáctica para la enseñanza del lenguaje se orienta a contribuir a la consolidación de teorías pedagógicas derivadas de la reflexión de las docentes participantes sobre las problemáticas inherentes a su quehacer educativo, promoviendo la construcción de recursos comprensivos que permitan ampliar su capacidad de acción. La teoría pedagógica, en este contexto, no tendría una finalidad o un sentido puramente descriptivo, sino una finalidad práctica.

### 3.2 Participantes

Los participantes corresponden a 53 estudiantes de grado tercero y cuarto grado de la básica primaria, de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, sede El Paraíso, en el Distrito de Riohacha y las dos docentes directoras del aula de los estudiantes.

El grupo de estudiantes se caracteriza por proceder mayoritariamente de población de estrato socioeconómicos 1 y 2, con edades comprendidas entre los 6 y los 9 años; ambos son grupos mixtos. El grupo 301 contó con 25 estudiantes, de los cuales 10 son niños y 15 niñas, y el grupo 401 con 28 estudiantes, 19 niñas y 9 niños, los cuales, en su gran mayoría han estado con la misma docente desde el grado primero. Los grupos se han caracterizado por bajo rendimiento académico y dificultades para en el uso competente del lenguaje, sobre todo en el manejo de la segunda lengua.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los participantes (estudiantes) fueron los siguientes:

- Estudiantes matriculados para el año lectivo 2017 en los grados 3° y 4° en la institución Livio Reginaldo Fischione, sede El Paraíso.
- Estudiantes que asistieron mínimo al 80% de la implementación de las sesiones de la secuencia didáctica.
- Estudiantes cuyos padres o acudientes aceptaron la participación de sus hijos en el proyecto de sistematización mediante el consentimiento informado (Ver anexo 1).

En relación con las docentes que desarrollan la secuencia didáctica:

Docente 1: Inés Patricia Palacio Jusayù, Licenciada en Lenguas Modernas, con 23 años de experiencia como docente en la educación básica primaria.

Docente 2: Indira Graciela Sajaud López, Licenciada en Ciencias Sociales, con 22 años de experiencia como docente en la educación básica primaria.

### **3.3 Instrumentos**

Los instrumentos diseñados para la sistematización fueron dos. El primero, una rejilla para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes respecto a la comprensión de mitos de la cultura wayuu (Ver anexos 2 y 3). El segundo, un diario de campo para analizar las transformaciones de las docentes (Ver anexo 4), en el que se registraron las situaciones de aula consideradas relevantes, durante la intervención con la secuencia didáctica.

A continuación se describen las principales características de cada instrumento:

#### **3.3.1 Cuestionario**

Para evaluar la comprensión de textos narrativos de los estudiantes, se diseñó y aplicó un cuestionario, el cual fue validado mediante prueba piloto y juicio de expertos, por dos especialistas de la línea de didáctica del lenguaje, de la Maestría en Educación, las docentes: Mg. Luz Stella Henao García y Mg. Yenni Quintero Arango.

##### ***3.3.1.1. Indicadores de evaluación***

Para efectos del desarrollo de la sistematización, se establecieron cuatro dimensiones (Situación de comunicación, Plano de la narración, Plano del relato y Plano de la historia) y tres indicadores para cada una de ellas, como se define a continuación.

Tabla 1. *Indicadores para la sistematización*

<b>Comprensión textual.</b> Según Jolibert (2009), comprender es tratar de construir el sentido de un texto, basándose en el aprendizaje de estrategias diversificadas, la identificación de procesos y de operaciones mentales pertinentes. Según la perspectiva de Bautista y Cortés (1998) para comprender un texto narrativo es necesario dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato: plano de la narración, plano de la historia y plano del relato; poder conocerlos, describirlos y explorarlos.			
<b>El mito.</b> Es una historia sagrada y verdadera, por consiguiente es la esencia de un pueblo, de sus creencias y de pensamientos más allá de la realidad que se dan dentro de una cultura, y es transmitida de generación en generación (Eliade, 1991).			
<b>Dimensión Evaluada</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Desempeños</b>	
		<b>Alto</b>	<b>Bajo</b>
<b>Situación de Comunicación.</b> Hace referencia al conjunto de datos comunes entre el autor y el destinatario de un texto, sobre las condiciones que conllevan a su lectura de acuerdo al contexto real y al propósito comunicativo. (Jolibert 2009), es decir al enunciatario, destinatario, propósito del texto, entre otros.	<b>Autor:</b> Se refiere a la persona o grupo de personas que crea o escribe un texto.	Identifica el autor del mito.	No identifica el autor del mito
	<b>Destinatario:</b> Se refiere a la persona o grupo de personas a las que va dirigida la historia.	Identifica el destinatario del mito.	No identifica el destinatario del mito
	<b>Propósito:</b> Se refiere a la intención que tiene el autor al producir el texto, que en este caso el relatar un mito acerca del origen de un fenómeno natural de la cultura Wayuu	Identifica el propósito de relatar un mito acerca del origen de los fenómenos naturales de la cultura Wayuú.	No identifica el propósito del mito
<b>Plano de la historia.</b> En este nivel encontramos todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se	<b>Personajes:</b> Son cada una de las personas o seres conscientes (reales o ficticios) que intervienen en la acción y viven los acontecimientos narrados	Reconoce las características psicológicas y los estados emocionales de los personajes	No identifica las características psicológicas y los estados emocionales de los personajes involucrados en



desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser hecho a imagen y semejanza de nuestra realidad o alternando las leyes que rigen nuestro mundo. (Bautista y Cortés, 1998)		involucrados en el mito	el mito
	<b>Espacio:</b> Es el lugar donde se desenvuelve la acción y la actuación de los personajes.	Identifica el espacio donde ocurren los hechos	No Identifica el espacio donde ocurren los hechos
	<b>Tiempo:</b> Expresa el orden y la duración de los acontecimientos que se narran.	Reconoce el tiempo cronológico en que se desarrolla el mito.	No identifica el tiempo cronológico en que se desarrolla el mito.
<b>Plano del relato.</b> Se refieren al modo o los modos de contar, en otras palabras, con la estructura en la que está relatada la historia, si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo. La historia define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifican dichos estados. Esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes estado inicial, fuerza de transformación	<b>Estado inicial.</b> Hace referencia al inicio de la historia, donde se presentan los personajes y lo que ellos quieren lograr.	Identifica cómo inicia la historia.	No Identifica cómo inicia la historia.
	<b>Fuerza de transformación.</b> Son los sucesos que transforman la historia y que cambian o alteran el estado inicial.	Identifica las fuerzas o sucesos que transforman la historia.	No Identifica las fuerzas o sucesos que transforman la historia.
	<b>Estado resultante.</b> Es la consecuencia, el resultado en que queda el personaje después de ejercida la fuerza de transformación	Identifica el resultado en que queda el personaje después de ejercida la fuerza de transformación.	No Identifica el resultado en que queda el personaje después de ejercida la fuerza de transformación.

---

y estado resultante.  
(Bautista y Cortés,  
1998)

<b>Plano de la narración.</b> Hace referencia a la voz del narrador y sus funciones básicas como: contar la historia, dan a conocer lo que sienten y piensan los participantes. En este plano también se tiene en cuenta el tiempo de la narración, es decir, si la historia ya pasó, está pasando o va a suceder. (Bautista y Cortés, 1998)	<b>Narrador.</b> El narrador es el recurso literario que usa el autor para contar la historia.	Reconoce quien cuenta el mito.	No Reconoce quien cuenta el mito.
	<b>Funciones del narrador.</b> Contar la historia, ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan los partícipes.	Reconoce cuando el narrador cede la voz a las personas en el mito	No identifica cuando el narrador cede la voz a las personas en el mito
	<b>Tiempo de la narración.</b> Se relaciona con el tiempo verbal en que el narrador cuenta la historia: presente, pasado o futuro	Reconoce el tiempo verbal en que se desarrolla la historia.	No identifica el tiempo verbal en que se desarrolla la historia.

---

### 3.3.2 Diario de Campo

El análisis de las prácticas fue realizado a partir de la realización de un Diario de Campo, el cual es definido por Valverde (2010) como un instrumento de registro de información procesal, organizado metódicamente para recolectar información y comprender la realidad.

Este instrumento fue diligenciado de manera personal por parte de las mismas docentes, durante cada una de las sesiones y clases de la secuencia didáctica, condensando en él aquello de

su quehacer docente y acontecimientos de aula que consideraron relevantes. En este sentido, el diario de campo es un documento escrito que concreta las percepciones, análisis y reflexiones de las docentes durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

### ***3.3.2.1. Categorías de la práctica reflexiva***

Las categorías, siete en total, que orientan la sistematización de las prácticas de enseñanza, emergieron del acuerdo colectivo del grupo de estudiantes de la II cohorte de la Maestría en Educación del programa de extensión de la UTP, en el Departamento de La Guajira y el docente del seminario de investigación. Dichas categorías, además, se fundamentan desde los planteamientos de Perrenoud (2004). En la tabla 2 se muestran las categorías establecidas y su definición.

Tabla 2. Categorías de análisis para el diario de campo

<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>
Descripción	Narrar los eventos ocurridos en el aula durante el desarrollo de la clase.
Adaptación	Identificar las situaciones que se presenten en el aula para hacer ajustes que considere pertinente.
Autocuestionamientos	Todos aquellos interrogantes que se hace el maestro frente a su propia actuación.
Autoevaluación	Reconocer los aciertos y errores de mi propia actuación.
Autorregulación	Tomar decisiones y ejecutarlas como consecuencia del proceso de autoevaluación.
Rupturas	Ensayar nuevas actividades con el propósito de lograr la construcción de saberes.

Continuidades	Actividades o rutinas que prevalecen en la actuación del maestro, aunque no contribuyan a la construcción de saberes.
Autopercepción	Describir los sentimientos o ideas sobre lo que hace el maestro: miedos, alegrías, temores, satisfacciones, entre otras.
Percepción de los Estudiantes	Las impresiones que el maestro tiene sobre los estudiantes o el grupo.

A continuación se presenta el proceso llevado a cabo para la sistematización de la propuesta didáctica.

### 3.4. Proceso de sistematización

- Con el fin de articular a la línea didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación se diseñó e implementó una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de textos narrativos, tipo mito, con estudiantes del grado 3 de EBP, de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, sede el Paraíso.
- Se determinó el nivel inicial de comprensión de los estudiantes mediante la aplicación de un cuestionario de evaluación, diseñado en torno a las cuatro dimensiones establecidas: situación de comunicación, plano de la historia, plano del relato y plano de la narración.
- De manera paralela a la implementación de la secuencia didáctica se realizó el diligenciamiento del diario de campo, mediante el registro de todas las situaciones de aula que captaron el interés y fueron motivo de reflexión por parte de las docentes.

- Posteriormente, después de la implementación de la secuencia, se realizó la evaluación final del nivel de comprensión de los mitos, para dar cuenta de los aspectos en los que habían avanzado y aquellos en los que persistían las dificultades.
- A partir de los procesos anteriores, se realizó la descripción de las transformaciones, tanto en la comprensión de textos narrativos de parte de los niños, como en las prácticas de enseñanza del lenguaje de parte de las docentes.

#### 4. Secuencia didáctica

En el presente apartado se expone y desarrolla la secuencia didáctica de enfoque comunicativo diseñada e implementada, desde las tres fases propuestas por Camps (2003), y a partir de la cual se realizó la sistematización.

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
<p><b>TAREA INTEGRADORA:</b> Entendiendo mi cultura Wayuu desde los mitos: comprensión de mitos de la cultura Wayuú a través su representación dramática a la Comunidad Educativa de la Institución.</p>
<p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b></p> <p><b>General:</b> Fortalecer la comprensión textual de textos narrativos tipo mito de los estudiantes de los grados 3° y 4° de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione Sede Paraíso, a través de la lectura, análisis y reconocimiento de la situación de comunicación y los planos de la historia, del relato y de la narración.</p> <p><b>Específicos:</b> Reconocer los parámetros que conforman la situación de comunicación: autor, destinatario y propósito.</p> <p>Identificar en las características del mito los personajes, el espacio y tiempo en el que transcurre, dando cuenta de los elementos correspondientes al plano de la historia.</p> <p>Reconocer la superestructura del mito, mediante la identificación del estado inicial, fuerzas de transformación y estado final.</p> <p>Determinar los elementos que conforman el plano de la narración, a través del reconocimiento de las funciones del narrador y el tiempo verbal empleado en el mito</p> <p>Leer textos narrativos expertos</p> <p>Reconocer los diferentes mitos de la cultura wayuu.</p>

## CONTENIDOS DIDÁCTICOS

### • **Contenidos conceptuales**

- Situación de comunicación: autor, destinatario, contenido y propósito.
- Texto narrativo: función social, características y propósitos
- El Mito: definición, clasificación, características, función social
- plano del relato: Estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante. .
- Plano de la historia y sus elementos (personajes, espacio, tiempo)

### • **Contenidos procedimentales**

- Lectura de textos narrativos
- Análisis y comprensión de mitos de la Guajira.
- Comparación de tipologías textuales
- Dramatizaciones de los mitos de la cultura Wayuu.
- Realización de talleres.
- Identificación y análisis de la situación de comunicación.
- Reconocimiento de los personajes y sus características físicas y psicológicas.
- Establecimiento de la estructura común a los textos narrativos “Mitos”
- Reconocimiento de los tipos de narradores, funciones, tiempos y espacios evidenciados en el mito.
- Charla con un sabedor wayuu.
- Lectura de imágenes
- Renarración
- Diligenciamiento de cuadros comparativos.

### • **Contenidos actitudinales**

- Valoración por la tradición cultural y por mitología de la cultura wayuu.
- Comprensión la riqueza cultural a través del trabajo con los mitos de la Guajira.
- Respeto por el trabajo de los compañeros.
- Participación activa en el trabajo colaborativo
- Apropiación por los saberes de la cultura Wayuu.
- Participación e interacción de los estudiantes con los sabedores y los docentes.
- Escucha atento la palabra del otro.
- Cumplimiento de normas y acuerdos establecidos

## SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

### **Aprendizaje colaborativo**

Se generan ambientes que posibilitan el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales; además el logro de metas se da en cooperación con otros. Desde el aprendizaje colaborativo cobra vida la teoría de sociocultural de Vygotsky. A la luz de la cual el

autor plantea que existe un nexo entre la interacción social y el desarrollo cognitivo del individuo. Esta premisa conceptual se deriva de su teoría sobre “la zona de desarrollo próximo. (Vygotsky, 1996)

En el aprendizaje colaborativo-cooperativo cuando un estudiante realiza una tarea o logra una meta con el apoyo de un compañero, luego es capaz de hacerlo de manera independiente, lo cual indica que ha logrado maduración en sus procesos mentales, ya que como lo plantea Vygotsky “lo que un niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo” la ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo (Vygotsky, 1996).

De acuerdo con Jonhson & Jonhson (1987) el aprendizaje cooperativo es un conjunto de métodos de instrucción para la aplicación en pequeños grupos, de entrenamiento de desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como el de los restantes miembros del grupo.

### **Selección de textos expertos**

Durante la secuencia se emplearán, para su análisis, los siguientes textos expertos

- Origen del fuego.
- Origen de las deidades wayuu (etiológicos)
- Video de la Cultura indígena Wayuu – Guajira Colombia de -TV agro, por Juan Gonzalo Ángel.
- Kospoluin (origen del arcoíris) etiológicos.
- Wanulü (moral).

## **SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA**

### **“RECONOCIENDO LA CULTURA WAYUÚ ”**

**Objetivo:** Generar un contexto significativo para la lectura de mitos Wayuú

Presentar a los estudiantes la secuencia didáctica y establecer los compromisos y acuerdos para el desarrollo de la misma y generar un contexto significativo para la comprensión de lectura.

### **Apertura.**

Se dará el saludo de bienvenida a los estudiantes, indicándoles que ingresen al aula, la cual se encuentra ambientada con fotografías, elementos y objetos característicos de la cultura Wayuú (artesanías, múcuras, utensilios de cocina, fotografías de paisajes, lecturas, textos, esculturas y personas pertenecientes a esta cultura).



Se procederá a interrogar al grupo en torno a los elementos de la ambientación del aula:

¿Qué aspectos reconocen en las fotografías y objetos presentes?

¿Qué pueden observar? ¿Conocen algunos de los lugares u objetos presentes en el aula?

¿Qué actividades están desarrollando las personas que aparecen en las fotografías?

¿Consideran importante que se conserven aspectos como las fotografías, los objetos, las lecturas y objetos de las culturas?

¿Para qué creen que hemos utilizado estos elementos de la cultura Wayuú en nuestra clase?

¿Qué sucedería si no se escribieran textos escritos o produjeran fotografías, grabaciones o guardaran los objetos y las manifestaciones de las culturas?

### **Desarrollo**

A partir de los aportes de los estudiantes a los interrogantes propuestos y aprovechando los recursos de la ambientación, la docente inicia la sesión indagando por las historias, cuentos o situaciones que los estudiantes hayan vivenciado o alguien les haya contado en relación con varios de los lugares y personas de las fotografías.

La docente manifiesta que las respuestas de los estudiantes son muy importantes, por lo cual se designan a dos estudiantes como secretarios del grupo, los cuales tomarán apuntes de las principales ideas expuestas, que posteriormente serán analizadas con el apoyo de la docente en el tablero; a fin de reconocer los saberes previos del grupo en torno a las características de la cultura objetivo del proyecto.

Posteriormente se manifiesta que el trabajo se orientará al estudio de la cultura Wayuú, por lo cual se presenta el video “Cultura indígena Wayúu - Guajira- Colombia” de TvAgro realizado por Juan Gonzalo Ángel (Anexo 1).

A partir de la proyección realizada se promoverá un conversatorio sobre los principales aspectos que presenta:

¿Creen que es importante que estas historias y saberes sean conocidas por nosotros?

¿Por qué?

¿Conocen historias sobre los wayuu?

¿Cuáles conocen?

¿Les gustaría conocer otras historias que cuenta sobre el origen de la cultura?

¿Qué podemos hacer para conocerlas?

¿Por qué es importante leer?

¿Encuentran alguna relación entre la ambientación de la clase, las historias contadas por ustedes y lo expuesto en el video?

Con base en las respuestas emitidas por lo estudiantes, la docente les plantea la posibilidad de realizar un proyecto en el cual conocerán muchas historias de la cultura Wayuú, específicamente los mitos,

historias similares a algunas de las analizadas en la clase de hoy. A partir de esta situación se le presentará el objetivo, las principales actividades y las formas de trabajo que implementarán con la secuencia didáctica que se va a desarrollar, resaltando la importancia de las narraciones propias de las culturas, especialmente de cultura wayuu, para mejorar la comprensión de textos narrativos.

### **Cierre.**

La docente indaga por las apreciaciones de los niños en torno al proyecto de comprensión textual propuesto:

¿Qué aprendimos hoy acerca de la cultura Wayuú?

¿Cómo lo aprendimos?

¿Para qué nos sirve lo que aprendimos?

¿Qué creen que vamos a aprender con el desarrollo del proyecto?

¿De qué manera consideran que lo podemos hacer? ¿Qué actividades creen que podemos realizar?

¿Para qué lo vamos a hacer? ¿Cuáles serán sus compromisos con este proyecto?

¿Por qué es importante construir y cumplir compromisos y normas para que el proyecto se lleve a cabo?

Los niños después de responder las preguntas y de reflexionar sobre la importancia de las normas, consignarán los compromisos en imágenes relacionadas con la cultura, las que serán pegadas en una cartelera ubicada en el salón de clases a manera de contrato didáctico.

Posteriormente se organizarán a los niños en grupos de cuatro (4) y se les entregarán preguntas como:

¿Creen ustedes que en la comunidad wayuu existen personas que saben historia de esta cultura?

¿Cuáles personas cuentan hechos o relatos de la cultura wayuu?

¿Qué narraciones te gustaría escuchar?

La maestra escribirá en el tablero las respuestas de los estudiantes a partir de las cuales se le preguntará a los estudiantes si les gustaría que nos visitara un sabedor o una persona experta en la cultura Wayuú para que comparta sus relatos y todos sus conocimientos.

Compromiso para la siguiente sesión: Se solicita a los estudiantes para la próxima sesión traer libros de historias, revistas, periódicos o cualquier documento en los cuales ellos consideren que se presentan historias o relatos de la cultura Wayuú.

## FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

### SESIÓN No 2: CONOCIMIENTO MITOLÓGICO DE LA CULTURA WAYUÚ

**Objetivo:** Valorar la narración oral como elemento fundamental para la transmisión de saberes de la cultura Wayuú.

#### Apertura

Se da inicio con un saludo de bienvenida a los estudiantes y con la recapitulación de lo trabajado en la sesión anterior (¿Qué hicimos la clase anterior? ¿Por qué se decoró el salón con elementos de la Cultura Wayuú? ¿Qué aprendimos durante la sesión anterior?), además se recuerdan los compromisos asumidos mediante el contrato didáctico y se les cuenta que el día de hoy se realizará un trabajo relacionado con el mundo de los Wayuú. Además de compartir las historias que los estudiantes trajeron a la clase desde sus casas relacionadas con la cultura Wayuú.

- La maestra colocará un rotulo en el tablero con las siguientes letras “COSMOS” e indagará acerca de lo conocimientos previos al respecto. ¿Qué significa esta palabra? ¿La han leído antes? ¿En dónde? ¿Qué relación creen que tenga con la cultura Wayuú?
- Luego orientando a los estudiantes hacia la ambientación del salón la docente preguntará acerca de otra serie de palabras ubicadas alrededor del salón de clases en la lengua Wayunaiki:

Maleiwa,	Juya,	Mma,	kaí,	kashí,	Iwwa
Dios,	lluvia,	tierra,	sol,	luna,	estrellas

- Se les preguntará dónde han visto esos letreros o donde han escuchado esas palabras y que quieren decir. La maestra escribirá las respuestas de los estudiantes en el tablero

#### Desarrollo

- La docente propiciará un dialogo con los estudiantes sobre los temas y posibles preguntas que deben indagar en torno a las características de la Cultura Wayuú y la importancia de la lectura y la escritura para la conservación de las tradiciones de esta cultura, proponiéndoles la visita de una persona con mucho conocimiento acerca de esta cultura. ¿Qué les parece si invitamos a una mujer de la etnia Wayuú para que nos ayude a saber y comprender historias de la cultura Wayuú? ¿Qué creen que le podemos preguntar? ¿Qué tipo de historias creen que pueda contarnos? ¿Cómo creen ustedes que esta persona pudo conocer las historias de la cultura Wayuú?

- Seguidamente, la maestra presentará a un sabedor Wayuú en este caso será una mujer perteneciente a la etnia Wayuú quien les narrará acerca del origen de las deidades Wayuú:

La indígena wayuu, saludará en Wayunaiki, y se dirigirá al público. Explicando acerca del nacimiento de todo lo que rodea el mundo según la mitología de la cultura wayuu. Después de terminar su intervención los estudiantes harán preguntas al respecto, las que serán orientadas por la docente:

¿Quién es Maleiwa?,      ¿Qué significa kaí?,      ¿Qué significa kashí?,

¿Quién te enseñó esas historias? ¿En su ranchería, se observa bien la luna?

- La sabedora responderá los interrogantes planteados por los estudiantes mediante el intercambio de ideas, opiniones, dudas e interrogantes de manera dialogada, a través de la cual se propiciará la reflexión sobre todo lo escuchado y contado por la sabedora; resaltando la importancia y el significado de la transmisión de las historias de esta (cultura Wayuú) y de otras culturas.

Posteriormente en grupos de trabajo los estudiantes contestarán los siguientes interrogantes, cuyas respuestas grupales serán socializadas en plenaria:

¿Cómo les pareció todo lo que contó la sabedora?

¿Cómo creen que ha logrado saber tanto acerca de la cultura Wayuú?

¿Cuál fue la historia que más le gustó y por qué?

¿Creen que es importante que estas historias y saberes sean conocidos por nosotros, por qué?

#### **Cierre:**

- En parejas los niños le comentarán a sus compañeros lo que aprendieron: ¿Qué aprendieron durante la sesión de trabajo? ¿De qué manera lo aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Para qué les servirá lo aprendido? ¿Qué más le gustaría saber acerca de este visto en la clase?
- Como compromiso para la próxima sesión cada estudiante le pedirá a sus padres que les narren una historia sobre la Cultura Wayuú.

### **SESIÓN No 3**

## **“RECONOCIMIENTO DEL CONTEXTO COMUNICATIVO DE LOS MITOS EN LA CULTURA WAYUÚ”**

**Objetivos:** Identificar el origen y las principales características de las castas de la cultura Wayuú como parte de su contexto de producción de sus mitos.

Analizar las características de la situación de comunicación de los mitos.

### **Apertura.**

- La docente indagará con el grupo en general sobre las historias que les contaron sus padres en casa, sobre el tema de cada una de ellas y los aspectos que más le gustaron. La docente destaca aquellas historias que den cuenta de mitos de la cultura, resaltando que este será la temática central del trabajo en clase.
- Posteriormente, la docente escribirá en el tablero el nombre completo de algunos integrantes del grupo pertenecientes a la etnia Wayuú, solicitando al grupo que los lean y analicen, intentando encontrar similitudes y diferencias entre los nombres y apellidos.
- La docente orientará el análisis de los nombres en compañía de los estudiantes, explicitando sus ideas en torno a las características de los apellidos, su posible origen y diferenciación de las castas tradicionales de la cultura Wayuú.
- Los estudiantes harán sus respectivos comentarios y expondrán sus ideas, de las cuales la docente tomará nota en el tablero de aquellas que se consideren relevantes.

### **Desarrollo.**

- Cada uno de los niños, por indicaciones de la docente, escribirá el nombre completo de un compañero de la etnia Wayuú en su libreta de apuntes y planteará su hipótesis personal acerca del origen de la casta a la cual pertenece ese compañero o compañera.
- A través de una lluvia de ideas en torno a las hipótesis formuladas la docente orientará el análisis colectivo mediante la formulación de interrogantes como
- ¿Los apellidos son similares o diferentes? ¿Por qué consideran ustedes que sean diferentes? ¿Les gustaría conocer acerca del origen de esos apellidos tradicionales de la cultura Wayuú? ¿Qué creen ustedes que podemos hacer para conocer acerca de las castas de esta cultura?
- Después de analizar las respuestas del grupo la docente manifiesta que realizarán la lectura compartida de textos relacionados con las marquillas o símbolos de las castas de la cultura Wayuú (Anexo 2. La Piedra del destino-Alasu), la cual realizarán de manera grupal. Entregará a cada grupo una marquilla, solicitando la posterior representación mediante un dibujo del símbolo animal o tótem representativo de cada casta. Cada uno de los grupos socializará la representación correspondiente al grupo en general.
- La docente retomará las narraciones realizadas por la sabedora y aquellas que los padres de familia compartieron en sus casas y con el aporte de los niños realizarán una renarración de lo escuchado y a partir de allí se formularán y responderán interrogantes como los siguientes:

¿Quiénes consideran ustedes que es el autor de esas historias?

¿A quiénes les contaron esas historias?

¿Cuál es el tema de las historias?

¿Qué propósito u objetivo tienen esas historias?

- Estas mismas preguntas serán respondidas en torno a los textos de las marquillas de las castas de la cultura leídas y representadas grupalmente.
- De manera posterior a la socialización de las respuestas, la docente explicará las respuestas colectivas en torno a las características de los actos comunicativos, ya sean orales o escritos, sus contextos o situaciones comunicativas y sus elementos constituyentes: Autor, destinatario, propósito y tema.
- Se indagará por las principales características de cada uno de estos elementos, orientados por explicaciones puntuales de la docente de manera posterior a las ideas expuestas por los estudiantes (por ejemplo, el autor es quien escribe o crea la historia...). Se hará claridad en las características de oralidad de la mayoría de las historias de la cultura Wayuú y el desconocimiento de sus autores, y que estas son transmitidas de generación en generación a través de la narración oral, tal como ocurrió con la sabedora y las historias contadas por sus padres de familia.
- La docente preguntará por los elementos de la situación de comunicación de las historias contadas por la sabedora, por sus padres y el mito leído por la docente (Anexo 3. El Origen del Fuego), solicitando el diligenciamiento grupal del siguiente cuadro:

<b>Situación de Comunicación</b>	<b>Autor</b>	<b>Destinatario</b>	<b>Propósito</b>	<b>Tema o contenido</b>
Narraciones de la sabedora				
Historia contada por sus padres				
Texto leído por el docente: El Origen del Fuego				

Posteriormente la docente retoma el mito “El origen del fuego” y realiza las siguientes preguntas:

Autor: ¿Quién es el autor del texto? ¿Cómo lo podemos identificar? ¿A qué comunidad pertenece el mito?

Destinatario: ¿Para quién creen ustedes que va dirigido este texto? ¿Cómo lo podemos identificar?

¿Creen que el lenguaje utilizado en el mito es claro y comprensible por los destinatarios?

Propósito: ¿Cuál es el propósito del texto? ¿Consideran que se trata de un texto narrativo?

Tema: ¿Sobre qué trata el texto? ¿Cómo podemos identificar el tema tratado en él?

Para finalizar la docente realiza una recapitulación del tema trabajado destacando los aspectos mas relevantes.

#### **Cierre.**

- Se responderán las preguntas metacognitivas relacionadas con la jornada de trabajo ¿Qué aprendieron durante la sesión de trabajo? ¿De qué manera lo aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Para qué les servirá lo aprendido? ¿Qué les hizo falta por aprender?
- Como compromiso para la próxima sesión se solicita que cada estudiante indague sobre el origen de su casta o en caso de no pertenecer a la cultura Wayuú, de la casta que más le haya llamado la atención o de un amigo, conocido, familiar, entre otros.

### **SESIÓN No 4**

#### **“RECONOCIMIENTO DE DISTINTOS TIPOS DE TEXTOS”**

**Objetivos:** Diferenciar las características de diversos tipos de textos

Identificar la situación de comunicación de diferentes tipologías textuales

#### **Apertura.**

- La docente recuerda las características de las situaciones de comunicación abordadas en la sesión de trabajo anterior y solicita a los estudiantes indicar las respuestas de dicho ejercicio, resaltando las características de la situación de comunicación y los conceptos contruidos colectivamente en torno a los elementos de esta (autor, destinatario, tema y propósito). Les manifiesta que este será el tema central de la sesión de trabajo, el cual será desarrollado con varios textos diferentes.
- El profesor solicita a los estudiantes explorar de manera individual una variedad de

textos dispuestos sobre una mesa en el centro del salón de clases, en la cual se encuentran textos expositivos y cuentos, mitos, leyendas, noticias y poemas.

### Desarrollo.

- Una vez leídos los textos seleccionados por los estudiantes se pedirá que formen grupos de trabajo teniendo en cuenta que queden juntos los del poema, las noticias, los textos narrativos y los expositivos, solicitándoles la identificación en un cartel de la situación de comunicación del tipo de texto seleccionado por los integrantes del grupo.
- Luego se realizará un conversatorio acerca de las características, diferencias y semejanzas que encontraron en los escritos, y le pedirá a un representante de cada grupo que pase al tablero a completar el cuadro diseñado por el docente.

<b>Tipo de Texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Destinatario</b>	<b>Propósito</b>	<b>Tema o contenido</b>
Cuento					
Poema					
Noticia					
Mito					
Texto Expositivo					

- La maestra pregunta ¿Qué tipo de textos conocen? A medida que los niños vayan contestando se realizará una explicación general del texto se irá completando el cuadro respectivo.
- La docente promueve el análisis de las diferencias del autor en relación con los mitos y solicita consultar la biografía de uno de los autores de los textos abordados durante la sesión.
- Mediante un taller grupal se enfatizará en la relación de los textos con sus propósitos respectivos (informar, relatar, convencer, exponer) a través de un taller grupal en el cual identifiquen y relacionen las características de cada tipo de texto

### Cierre.

- Se plantearán preguntas metacognitivas relacionadas con la jornada de trabajo ¿Qué aprendieron durante la sesión de trabajo? ¿De qué manera lo aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Para qué les servirá lo aprendido? ¿Qué les gustaría seguir aprendiendo?
- Como compromiso para la próxima sesión la docente solicita que cada estudiante debe presentar a la clase mitos de la cultura Wayuú, lo cuales serán analizados



entre todos.

### SESIÓN No 5

## RECONOCIMIENTO DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN DEL TEXTO NARRATIVO TIPO MITO

**Objetivos:** Identificar los elementos de la situación de comunicación del texto narrativo tipo mito.

### Apertura.

La docente indaga acerca de los elementos de la situación de comunicación de las diferentes tipologías textuales abordados en la sesión anterior: Recuérdeme algunos de los títulos de los textos vistos en la sesión de trabajo anterior, ¿Qué tipo de textos leímos en clase? ¿Cuáles eran los autores de los textos leídos? ¿A quiénes se dirigían cada uno de los textos? ¿Cuántos mitos leímos en clase? ¿Cuáles eran los nombres de estos? ¿Qué historias narraban los mitos leídos? ¿Cuál de las historias les gustó más? ¿Por qué? Se recuerdan las normas establecidas mediante el contrato didáctico.

### Desarrollo.

1. La docente organiza a los estudiantes en parejas para que intercambien los mitos de la cultura Wayuú que trajeron al aula de clases, manifestando sus ideas y pensamientos. Posteriormente realizarán sus respectivos comentarios a sus compañeros en general de acuerdo con las instrucciones del docente, quien servirá de moderador para la participación de cada estudiante.

2. Posteriormente se enfatiza el trabajo en el texto “El Origen del Fuego”, a partir del cual la docente les recuerda a los estudiantes que este texto ha sido abordado en las sesiones anteriores, solicitando la relectura individual del texto, manifestándoles que esta actividad es con el fin de que comprendan todos los detalles de la historia y puedan ser plasmados en la actividad del drama que será presentado a la comunidad educativa de la institución. ¿Cómo les pareció la lectura? ¿Les gustó o no? ¿Qué sucede en la lectura? ¿Para quién creen ustedes que se escribió este mito? ¿Será que esta historia es real o fantasiosa? ¿Para que escribieron esta historia? La maestra irá escribiendo las respuestas de los estudiantes en el tablero.

3. La docente explica la importancia de los mitos en la cultura y que estos al igual que los otros textos como los abordados en clase presentan una situación de comunicación, ¿Qué sucedería si este y otros mitos no hubieran sido escritos?, recuerdan las respuestas de la sabedora, ¿De qué manera pudimos conocer estos mitos? ¿Qué pasaría en las culturas si no

existieran sabedores que contaran las historias de las culturas? ¿Pudiéramos realizar nuestro proyecto?

4. La docente resalta la importancia de cada elemento de la situación de comunicación, toda narración debe ser producida o escrita por alguien o por un grupo de personas, por ejemplo en la cultura Wayuú se asume que todos sus integrantes juegan un papel importante para contar, narrar y transmitir su cultura de generación en generación como propósito, con el fin de ser leídos o escuchados por alguien, o cualquier tipo de público o grupo social interesado en visión acerca del origen de los fenómenos de esta cultura o de cualquier otra en particular.

5. Para llevar a cabo nuestro proyecto que les parece si iniciamos la organización de un dramatizado acerca del mito del origen del fuego?, la docente señalará que al igual que los textos leídos y especialmente el mito el origen del fuego, el drama que realizaremos tiene su propia situación de comunicación, solicitándoles las respuestas a los siguientes interrogantes:

-Autor: ¿Quiénes serán los autores del drama?:\_\_\_\_\_

-Propósito: ¿Con que finalidad vamos a hacer este dramatizado?:\_\_\_\_\_

-Destinatario: ¿A quién será dirigido este dramatizado?:\_\_\_\_\_

¿Qué lenguaje debemos utilizar para que nos entiendan? \_\_\_\_\_

-Tema: ¿Sobre qué va a tratar este dramatizado?: \_\_\_\_\_

-¿Qué necesitaremos para presentar el drama que impacte en nuestra comunidad educativa mediante reacciones positivas del destinatario?: \_\_\_\_\_

A través de esta actividad se busca que los estudiantes comprendan las características de la situación de comunicación de los mitos y utilizar estos conocimientos en otros ámbitos de su vida cotidiana.

¿Cómo les gustaría que realizáramos el drama del mito El Origen del Fuego? ¿En dónde podemos buscar información acerca de lo dramas? ¿Quién puede ayudarnos para la realización de nuestro drama?

### **Cierre.**

Se plantearán preguntas metacognitivas relacionadas con la jornada de trabajo ¿Qué

aprendieron durante la sesión de trabajo? ¿De qué manera lo aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Para qué les servirá lo aprendido? ¿Qué les hizo falta por aprender?

Como compromiso para la próxima sesión la docente solicita que cada estudiante debe consultar acerca del género dramático y la mejor forma de hacer un drama para nuestra comunidad educativa.

### **SESIÓN No 6**

#### **CASCADAS DE RELATOS: ANÁLISIS DEL PLANO DEL RELATO DE LOS MITOS DE LA CULTURA WAYUÚ**

**Objetivo:** Identificar las características del plano del relato de los textos narrativos tipo mito: el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final.

#### **Apertura**

Se recuerda acerca del dramatizado que vamos a desarrollar como parte de nuestro proyecto de lectura, y la importancia de reconocer a quien va dirigido, los autores, su finalidad, es decir los elementos de su situación de comunicación.

La maestra solicita que los estudiantes compartan lo consultado acerca del género dramático, con el fin de iniciar la organización del drama. ¿Cuál les parece que es la mejor manera de organizar el drama? Con la participación de los estudiantes y la docente se realizará la ruta de las actividades que se llevarán a cabo, ¿Qué actividades consideran necesarias para el drama?, Por ejemplo:

1. Lectura y relectura del texto “Los orígenes del fuego” las veces necesarias para garantizar la identificación de todos los elementos de la historia.
2. Identificación de habilidades histriónicas de los estudiantes y asignación de responsabilidades, roles, personajes, organizadores, presentadores, relator, entre otros.
3. Consulta en fuentes de apoyo que puedan ayudarnos a la organización de nuestra actividad.
4. Otras actividades que consideren pertinentes.

Esta ruta será consultada las veces que sea necesario para orientar el trabajo desarrollado.

#### **Desarrollo**

¿Qué les parece si buscamos la asesoría de un profesor de teatro para que nos oriente en este trabajo? ¿De qué manera creen que podemos involucrarlo en nuestro proyecto?

A partir de los aportes, se realizará junto con los estudiantes una carta de invitación al

profesor de teatro de la Caja de Compensación Familiar de la Guajira Comfaguajira y se esperará la respuesta de dicha carta. Se aprovechará para recalcar los elementos de la situación de comunicación ¿Quiénes son los autores de la carta? ¿A quién va dirigida la carta? ¿Cuál es el propósito de la carta? ¿Sobre qué debe tratar la carta?

Con el grupo de estudiantes la docente organiza la jornada de trabajo durante la visita del profesor de teatro, definiendo qué estudiantes leerán el texto a dramatizar para que el especialista en teatro conozca la historia por dramatizar, pueda analizarlo y definir la mejor manera para llevar a cabo el dramatizado.

Visita del profesor de teatro. La docente hace la presentación del profesor de teatro, quien se encuentra en el salón, este realiza su presentación, manifestándoles a los estudiantes la importancia de organizar de manera adecuada el drama para que pueda ser impactante a nuestros destinatarios.

El especialista les expresa que deben conocer muy bien las partes en que se divide la historia que narra el mito: como empieza, que pasa después y como termina, para que el drama a realizar sea lo más fiel a la historia: Se establece un diálogo con los estudiantes con el fin de afianzar sus conocimientos previos acerca de las partes de la historia

¿Ustedes se leyeron la historia? ¿De qué manera comienza?

¿De qué parte de la historia se acuerdan?

¿En qué parte de la historia ocurrió lo que están contando?

¿Cómo finaliza la historia?

¿Qué parte de la historia les llamó más la atención?

La docente les propondrá a los estudiantes realizar en unos cuadros las diferentes partes del mito, su inicio, que sucede durante y que pasa al final de la historia. Los cuadros realizados serán expuestos en las paredes del salón de clases y serán socializados por sus autores, explicando los sucesos ocurridos en cada parte de la historia.

Cada grupo de trabajo realizará la indagación del texto con las siguientes preguntas que deben responder sobre lo que ocurre en cada uno de sus momentos y socializar posteriormente.

¿Cómo vivían los seres humanos, al inicio de la historia?

Muy tristes

Muy felices

Muy enfermos

Muy sedientos.

¿Qué querían los seres humanos al inicio de la historia?

Robarle a Maleiwa el poder del fuego

Enfriar el fuego

Atesorar el fuego...

Apagar el fuego

### **Cierre**

Se plantearán preguntas metacognitivas relacionadas con la jornada de trabajo ¿Qué aprendieron durante la sesión de trabajo? ¿De qué manera lo aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Para qué les servirá lo aprendido? ¿Qué les hizo falta por aprender? ¿Qué les pareció la visita del experto en teatro? ¿Nos ayudó con nuestro proyecto?

Como compromiso para la próxima sesión la docente entrega una copia del texto “El Origen del fuego” y señalen con colores diferentes las partes de la historia: con color rojo el inicio de la historia, con color verde lo que sucede después del inicio y con color azul el desenlace de la historia.

## **SESIÓN No 7**

### **ANÁLISIS DEL PLANO DEL RELATO DE LOS MITOS DE LA CULTURA WAYUÚ**

**Objetivo:** Poner en práctica los elementos del plano del relato de los textos narrativos tipo mito: el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado resultante.

### **Apertura**

La docente inicia recordando las normas y compromisos establecidos y realiza un conversatorio a manera de autoevaluación sobre el cumplimiento de las mismas. Posteriormente realiza un resumen de las actividades de la sesión anterior, en la cual se estudiaron las partes en las cuales se presentan los mitos. Revisan entre todos los mitos escritos que los estudiantes deberían colorear indicando los apartados relacionados con el plano del relato. Se comparan los trabajos de los estudiantes.

La docente explica los detalles de cada parte de la historia y la importancia de conocer cada una de ellas para poder realizar el drama establecido.

### **Desarrollo**

Entre todos (docente y estudiantes) y con el apoyo del profesor de teatro diseñan la ruta de trabajo para la organización del drama:

¿Qué necesitamos para el dramatizado?

¿Cómo debemos organizarnos?

¿Tenemos clara la historia?

- ¿Qué responsabilidades tendremos cada uno de nosotros?
- ¿A quién presentaremos el drama?
- ¿Para qué organizaremos el drama?
- ¿Sobre qué tratará el drama?
- ¿Cuáles son los personajes?
- ¿En cuántas partes estará dividida la historia?
- ¿Qué acciones realizan los personajes de la historia?
- ¿Qué hace Kenáa en la historia?
- ¿Por qué Junuunay se comporta como se comportó en la historia?

Se toman apuntes de los aportes de los estudiantes, definiendo las responsabilidades, los recursos y el ordenamiento de las actividades a desarrollar y de la historia por dramatizar.

### **Cierre**

Se da respuesta a las preguntas ¿Qué aprendieron durante la sesión de trabajo? ¿De qué manera lo aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Para qué les servirá lo aprendido? ¿Qué les hizo falta por aprender?

Como compromiso para la próxima sesión la docente solicita que los estudiantes consulten acerca de los personajes del mito “El Origen del fuego”.

## **SESIÓN No 8**

### **ANÁLISIS DEL PLANO DE LA HISTORIA DE LOS MITOS DE LA CULTURA WAYUÚ**

**Objetivo:** Identificar las características del plano de la historia: los personajes

### **Apertura**

Se recuerda el trabajo de la sesión anterior y la importancia de conocer acerca del mito para el drama que se realizará. La docente indaga por la consulta acerca de los personajes de la historia que debieron hacer los estudiantes:

- ¿Cuáles son los personajes del mito?
- ¿Consideran importante conocer acerca de los personajes de la historia? ¿Por qué?
- ¿Qué papel cumple cada personaje en la historia?
- ¿Quién es Kenáa en la historia?
- ¿En qué piensa Junuunay en la historia?
- ¿Cómo estaban Kenáa y Junuunay en la historia?
- ¿Kenáa y Junuunay sufrieron alguna transformación en la historia?
- ¿Cuáles de estos personajes consideran que debemos tener en cuenta para nuestro drama?
- ¿Qué le querían hacer los humanos a Maleiwa?

### **Desarrollo**

La docente les propone a los estudiantes un juego llamado “Juguemos a cambiar el mito”, proponiéndoles que por grupos pequeños pueden cambiar partes de la historia, específicamente los personajes, y que las cuenten como les gustaría que fueran y actuaran estos personajes.

Las historias inventadas se pegan en el tablero y cada grupo socializará a sus compañeros los nuevos personajes que incluyeron en sus narraciones y las características de cada uno de ellos.

La docente explica la importancia de los personajes en los mitos y la manera en que estos pueden vivir diversas situaciones en las historias desde el inicio hasta el final, hablando con los estudiantes sobre las características físicas y psicológicas, sobre la transformación que sufren a lo largo de la historia, también sobre los tipos de personajes. Indagando y respondiendo los interrogantes que surjan durante el intercambio de ideas.

Posteriormente se promueve el análisis colectivo del mito “El origen del arcoíris (Kospoluin)” (Anexo 4), indagando los elementos del plano de la historia.

### **Cierre**

Se da respuesta a las preguntas ¿Qué aprendieron durante la sesión de trabajo? ¿De qué manera lo aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Para qué les servirá lo aprendido? ¿Qué les hizo falta por aprender?

Como compromiso para la próxima sesión la docente solicita que los estudiantes consulten acerca de los lugares y el tiempo en el cual se desarrolla el mito “El Origen del fuego”.

## **SESIÓN No 9**

### **ANÁLISIS DEL PLANO DE LA HISTORIA DE LOS MITOS DE LA CULTURA WAYUÚ**

**Objetivo:** Identificar las características del plano de la historia: el tiempo y el espacio

### **Apertura**

La docente propicia el dialogo acerca de las actividades de la sesión anterior y explica que los personajes de las historias viven en lugares y en tiempos de la historia definidos del mito abordado en la parte final de la sesión anterior “El origen del arcoíris (Kospoluin)” (Anexo 4), indagando los elementos del plano de la historia.

¿Cómo podemos darnos cuenta del lugar o de los lugares en los cuales ocurren las historias?

¿En qué lugar se desarrolla el mito del Origen del fuego? ¿De qué manera podemos darnos cuenta de eso?

¿En qué tiempo se desarrolla este mito? ¿Hace años, es de ahora o no ha ocurrido? ¿Cómo lo podemos saber?

Cuando leemos en el texto “El astuto Junuunay aprovechó un descuido del dios y metió dos brasas de fuego en su mochila”, las expresiones “aprovechó y metió” son hechos que:

Nunca ocurrieron (tiempo pasado)

Ya ocurrieron (tiempo pasado)

Pueden ocurrir (tiempo futuro)

Están ocurriendo (tiempo presente)

La expresión “Amigo mío, Maleiwa me persigue porque le he robado el fuego para dárselo a los hombres. Toma esta brasa, huye con ella y escóndela en un sitio bien seguro” indica que estas acciones están en:

Futuro.

Pasado.

Presente

Ausente

### **Desarrollo**

La docente les propone a los estudiantes continuar el juego “Juguemos a cambiar el mito”, pero esta vez cambiándoles el lugar y el tiempo original de la historia.

¿En qué lugar o lugares les gustaría que se desarrollara el mito? ¿Cómo podemos cambiar los lugares?

¿Cuál es la parte del mito que más dura en la historia? ¿Cuál es la parte que menos dura?

¿Cómo podemos saberlo?

Las historias inventadas se pegan en el tablero y cada grupo socializará a sus compañeros los nuevos lugares y tiempos que incluyeron en sus narraciones.

La docente explica la importancia de los personajes en los mitos y la manera en que estos pueden vivir diversas situaciones en las historias desde el inicio hasta el final, pasando por lugares y tiempos diferentes.

Se selecciona una de las historias que más les haya llamado la atención y entre todos definen las características de los personajes, los lugares y el tiempo de la narración.

Se trabaja el tiempo y espacio con la relectura de mito “El origen del arcoíris (Kospoluin)”



(Anexo 4), en el cual señalarán los espacios con color rojo y resaltando las marcas de tiempo interrogar el texto con preguntas concretas al respecto, las cuales deben aparecer.

### **Cierre**

Se da respuesta a las preguntas ¿Qué aprendieron durante la sesión de trabajo? ¿De qué manera lo aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Para qué les servirá lo aprendido? ¿Qué les hizo falta por aprender? Si queremos que sus compañeros y los demás profesores comprendan nuestro drama del mito El Origen del Fuego ¿Cuáles de las historias creen que debemos dramatizar? ¿Por qué? ¿Cuáles serían los personajes definitivos?

Como compromiso para la próxima sesión la docente solicita que los estudiantes consulten acerca de los narradores de la cultura Wayuú.

### **SESIÓN No 10**

### **ANÁLISIS DEL PLANO DE LA NARRACIÓN DE LOS MITOS DE LA CULTURA WAYUÚ**

Objetivo: Identificar las características del plano de la narración: el narrador, las funciones del narrador y el tiempo de la narración.

### **Apertura**

La docente recuerda el papel de la sabedora durante las primeras sesiones del proyecto indagando por la forma como esta narró la historia.

¿De qué manera nos narró la historia la sabedora?

¿Comprendimos la historia cuando ella nos la estaba narrando?

¿Les pareció adecuada la forma de narrar?

¿De qué manera podemos hacer nosotros durante nuestro drama para que las demás personas entiendan la historia del mito El Origen del Fuego? ¿Les parece importante el papel de los narradores?

¿Qué sucedería si no existieran narradores en la cultura Wayuú o en otras culturas?

¿Para qué son importantes los narradores?

¿Quiénes consideran que deben ser los narradores del mito y el drama para el acto cívico?

¿Por qué?

1. El mito “el origen del fuego” es narrado por:

Un narrador que está por fuera de la historia.

El escarabajo

Un narrador que Hace parte de la historia.

El dios Maleiwa

2. La función que cumple el narrador en esta historia es:

El protagonista de la historia.  
 El que ilustra la historia  
 El que cuenta la historia  
 El creador de la historia.

### **Desarrollo**

Retomando las historias trabajadas en la sesión anterior (el mito original y las historias inventadas por los estudiantes), la docente proyecta algunas de las historias narradas en la clase y solicita a todo el grupo responder los siguientes interrogantes:

¿Qué tal si contáramos la historia como si el mito estuviera ocurriendo hoy?

¿Cómo quedaría si el mito fuera a ocurrir mañana o pasado mañana? ¿Qué debemos cambiarle al mito para que cambie el tiempo de la historia? ¿De qué manera lo podemos hacer?

Entre todos realizan los cambios planteados, mientras la docente hace los ajustes en la historia proyectada.

Al final realizan la lectura de la historia original y la historia ajustada, analizando los cambios realizados.

### **Cierre**

Se da respuesta a las preguntas ¿Qué aprendieron durante la sesión de trabajo? ¿De qué manera lo aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Para qué les servirá lo aprendido? ¿Qué les hizo falta por aprender? Si queremos que sus compañeros y los demás profesores comprendan nuestro drama del mito El Origen del Fuego (anexo 1) ¿Cuáles de las historias creen que debemos dramatizar? ¿Por qué? ¿Cuáles serían los personajes definitivos?

Como compromiso para la próxima sesión la docente solicita que los estudiantes consulten acerca de los narradores de la cultura Wayuú.

## **SESIÓN No 11**

### **ANÁLISIS DEL PLANO DE LA NARRACIÓN DE LOS MITOS DE LA CULTURA WAYUÚ**

**Objetivo:** Identificar las características del plano de la narración: el narrador, las funciones del narrador y el tiempo de la narración.

### **Apertura**

La docente recuerda el papel de los narradores abordados en la sesión anterior y la importancia de estos para las historias de la cultura Wayuú. Además de plantearle los siguientes interrogantes.

La expresión “no podía alumbrarse de noche si no con la luna “es dicha por

Junuunay  
Maleiwa  
Ladrón  
narrador

En la expresión "Sólo vengo a calentar mi cuerpo. Ten clemencia de mí, que no he querido ofenderte. Ampárame de este frío que me hiela, que me toca la carne y me llega hasta los huesos. Tan pronto entre en calor me marcharé" quien dice esto es:

Junuunay  
El Narrador.  
Maleiwa.  
Kenáa

### **Desarrollo**

La docente hace entrega de una copia del mito “El origen del fuego” y solicita que cada estudiante identifique que elementos se pueden cambiar atendiendo a los personajes, lugares o el tiempo de la narración, con el fin de crear sus propios mitos en una hoja de block en blanco que les entrega posteriormente.

Al final del trabajo se analizarán algunos ejemplos de las historias finales resaltando el tiempo de la narración, los personajes incluidos, los nuevos lugares o espacios.

Se organiza de manera definitiva el drama del mito El Origen del Fuego por parte de todo el grupo y la puesta en escena con el apoyo del profesor de teatro invitado. Se realizan los ensayos necesarios y se evalúa el progreso del grupo, a partir de cada ensayo.

### **Cierre**

Se da respuesta a las preguntas ¿Qué aprendieron durante la sesión de trabajo? ¿De qué manera lo aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Para qué les servirá lo aprendido? ¿Qué les hizo falta por aprender? ¿Estamos listos para presentar el drama?

## **SESIÓN No 12**

### **PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA A LOS DESTINATARIOS DEL PROYECTO**

#### **Apertura**

La docente les da la bienvenida y les comunica a los estudiantes que por fin llegó el día definitivo en el cual debemos dar lo mejor de nosotros después de habernos preparado tanto para la presentación del drama del mito a nuestros destinatarios.

**Desarrollo**

Se presenta el drama a los destinatarios tal como se planificó, en el cual cada estudiante desarrollará el rol asignado.

**Cierre**

Se evalúa la presentación a través de interrogantes al público: ¿Les gustó la historia dramatizada? ¿De qué trata la historia? ¿Fue fácil o difícil entenderla?

Posteriormente el grupo evaluará su desempeño y las sensaciones generadas después de la presentación. En mesa redonda en el salón de clases:

¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Creen que el drama realizado les gustó al público? ¿Cómo se dieron cuenta? ¿Qué aprendimos del proyecto de los mitos?

¿Qué fortalezas tuvieron a lo largo del proceso de lectura y escritura de mitos? ¿Cuáles fueron las dificultades para comprender muy bien los textos de los mitos y poder realizar muy bien el drama? ¿Qué aprendimos durante la secuencia didáctica?

¿Qué debemos mejorar para una próxima actividad? ¿Qué fue lo más agradable del trabajo propuesto y qué cambiarías?

¿Consideran que se logró el objetivo de nuestro proyecto?

**FASE DE EVALUACIÓN**

Se desarrolla durante toda la secuencia didáctica. Al final se desarrolla un evento de evaluación colectiva, en relación con las percepciones de los estudiantes y el nivel de alcance de los objetivos propuestos.

**Objetivo:** Evaluar el proceso de implementación de la secuencia didáctica de acuerdo a los objetivos propuestos

**Apertura**

La docente felicita al grupo de estudiantes por el interés y motivación durante las actividades del proyecto.

Les manifiesta que deben seguir esforzándose por presentar un buen drama para sus compañeros, profesores y los padres de familia que serán invitados. Y que realizarán la evaluación del proyecto a ver si estamos listos o nos hacen falta cosas por mejorar.

**Desarrollo**

En el tablero van respondiendo de manera colectiva los siguientes interrogantes:

¿En qué aspectos sienten que avanzamos en el estudio de los mitos?

¿Consideran que la planificación hecha en la clase nos sirvió para organizar un buen drama?

¿Cómo nos hemos sentido leyendo los mitos y preparando el drama del mito El Origen del

Fuego?

¿Qué ha sido lo más difícil de hacer en el drama del mito? ¿Qué ha sido lo más fácil?

### **Cierre**

Se da respuesta a las preguntas ¿Qué aprendieron durante la sesión de trabajo? ¿De qué manera lo aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Para qué les servirá lo aprendido? ¿Qué les hizo falta por aprender? ¿Estamos listos para presentar el drama? ¿Para qué creen ustedes que nos ha servido el proyecto de los mitos?

## 5. Resultados y conclusiones

A partir de la sistematización de una propuesta didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora de mitos, y las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza de las docentes, se concluye lo siguiente:

### 5.1. Respecto a la comprensión lectora de mitos

Para organizar este apartado, se toman como referentes las dimensiones propuestas para valorar la comprensión lectora de mitos: situación de comunicación, plano de la historia, plano del relato y plano de la narración. La exposición de cada una de ellas se realiza desde los resultados en la comprensión evidenciados antes de la secuencia, los procesos que se realizan durante su implementación y las transformaciones que tuvieron lugar luego de ello. De manera general, se pudo evidenciar que los estudiantes mejoraron su desempeño en todas las dimensiones.

Así, respecto a **la situación de comunicación**, inicialmente, los estudiantes evidenciaron marcadas dificultades para dar cuenta del posible o posibles destinatarios del texto leído, aspecto que se presenta, posiblemente porque a nivel escolar este indicador difícilmente es abordado durante las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora, en las cuales se lee exclusivamente para el docente como destinatario único, y con el propósito exclusivo de la nota clasificatoria, derivada de emitir respuestas correctas a interrogantes de tipo literal, que desconocen la naturaleza de los aspectos que determinan la dimensión Situación de Comunicación.

Entre estos aspectos se destacan los avances evidenciados en los estudiantes en el reconocimiento del propósito de los textos narrativos tipo mito, al mejorar su capacidad para identificar que este tipo de relatos se relaciona con la necesidad de contar el origen de los fenómenos naturales de las culturas, en este caso, de la cultura Wayuú, teniendo como protagonista, generalmente a dioses o seres con poderes sobrenaturales; además de darlo a conocer a los miembros de culturas diferentes, salvaguardando su cosmogonía de generación en generación. Los estudiantes lograron entender, además, que los mitos hacen parte de la tradición oral de los pueblos por lo cual su autor es desconocido y sus destinatarios son todos los integrantes de la comunidad, parte del pueblo étnico wayuu, por lo que tienen valor para la preservación y transmisión de su cultura.

Con el fin de contrarrestar las dificultades evidenciadas, el trabajo con la secuencia didáctica se basó en generar un contexto de lectura que fuera significativo para los estudiantes, a partir del cual se sintieran a gusto y reconocieran que los textos abordados se encuentran inmersos en contextos comunicativos reales, de los cuales pueden hacer parte ya sea como destinatarios o autores, con propósitos definidos y abordando, como en el caso de los mitos, la explicación de origen de fenómenos naturales, cuya maneras de interpretarlos puede variar de una cultura a otra.

Por ejemplo, en la sesión 1, denominada “Reconociendo la cultura Wayuú”, se realizó la presentación y negociación de la secuencia didáctica, mediante la generación de un contexto significativo para la lectura de mitos Wayuú, a partir de la ambientación del aula con fotografías, elementos y objetos característicos de la cultura Wayuú (artesanías, múcuras, utensilios de

cocina, fotografías de paisajes, lecturas, textos, esculturas y personas), y la interrogación permanente al grupo en torno a los elementos de la ambientación del aula con interrogantes como: ¿Qué aspectos reconocen en las fotografías y objetos presentes?

¿Qué pueden observar? ¿Conocen algunos de los lugares u objetos presentes en el aula?

¿Qué actividades están desarrollando las personas que aparecen en las fotografías?

¿Consideran importante que se conserven aspectos como las fotografías, los objetos, las lecturas y objetos de las culturas? ¿Para qué creen que hemos utilizado estos elementos de la cultura Wayuú en nuestra clase? ¿Qué sucedería si no se escribieran textos escritos o produjeran fotografías, grabaciones o guardaran los objetos y las manifestaciones de las culturas?; además de analizar textos escritos y audiovisuales relacionados con la cultura.

Igualmente en las sesiones 3 y 4, denominadas respectivamente “Conocimiento mitológico de la cultura wayuú” y “Reconociendo el contexto comunicativo de los mitos en la cultura Wayuú”, el trabajo de lectura de textos expertos se orientó a la cosmogonía cultural de este grupo social, manteniendo el énfasis en diversos aspectos relacionados con la dimensión *Situación de comunicación*; aspectos que permitieron entender la lectura, más que una actividad escolar, como una actividad de construcción y reconstrucción de significados, de parte de un lector que interactúa desde sus saberes e intencionalidades, con un texto que ha sido escrito por alguien, en un contexto histórico determinado.

Las actividades de enseñanza basadas en el enfoque comunicativo permiten, de acuerdo con Ferreiro (2000), brindar sentido y significación para los aprendices, en la medida en que



entienden el lenguaje desde la comprensión de la relación lector-texto-contexto, los cuales hacen parte de una situación de comunicación, este aspecto se relacionó con la potencia establecida en el marco de la tarea integradora para lograr la generación de sentido y significación pertinente de dicha situación de comunicación. Dicho tipo de acciones, en relación con Hymes (1972), propicia que los individuos fortalezcan su competencia en el lenguaje para lograr integrarse y desempeñarse de manera satisfactoria a nivel social en situaciones reales de comunicación.

En cuanto al **plano de la historia**, antes de la intervención con la secuencia didáctica los estudiantes presentaron dificultades tanto para reconocer las características psicológicas y los estados emocionales de los personajes involucrados en el texto narrativo, como para identificar el espacio y el tiempo cronológico en que se desarrollan las historias narradas, ello a pesar de que según Pérez y Roa (2010), es el plano más trabajado en la escuela. Sin embargo, es necesario mencionar que las actividades privilegiadas por los docentes de la básica primaria, para abordar este plano, se orientan fundamentalmente al reconocimiento de los personajes principales y secundarios, y a la descripción de sus características físicas y las acciones que realizan, procediendo después a solicitar un dibujo acerca de la lectura realizadas y a dar respuesta a interrogantes básicos de los principales momentos de la historia. Con ello se deja a un lado el análisis profundo de los estados emocionales, causas y posibles consecuencias de sus actos, al igual que el tiempo cronológico de la historia, situación que puede explicar las dificultades evidenciadas, las cuales podrían tener origen en que dichos aspectos requieren de una lectura inferencial a la cual los estudiantes no están acostumbrados.

Ante estas limitaciones, durante la implementación de la secuencia didáctica se realizaron diversas actividades basadas en aspectos relacionados con el plano de la historia, por ejemplo, en la sesión 8 de la S.D. denominada “Análisis del plano de la historia de los mitos de la cultura Wayuú”, se diseñaron e implementaron actividades lúdicas, como el juego llamado “Juguemos a cambiar el mito”, proponiéndoles que por grupos pequeños cambiaran partes de la historia, específicamente los personajes, y que las contaran como les gustaría que fueran y se comportaran; estas historias inventadas fueron socializadas a sus compañeros, con el fin de que colectivamente se enriquecieran, dotando de esta manera de significado, sentido y creatividad a la hora de reconocer los aspectos de este plano; complementando esta actividad con el análisis grupal, centrado en los elementos constitutivos del plano, de un mito de la cultura Wayuú: “El origen del arcoíris (Kospoluin)”.

Por otra parte, en la sesión 9, se continuó profundizando los aspectos del plano de la historia, con interrogantes de exploración, indagando antes, durante y después del desarrollo de la lectura de mitos, con preguntas literales e inferenciales abiertas y de selección múltiple con única respuesta: ¿Cuáles son los personajes del mito? ¿Consideran importante conocer acerca de los personajes de la historia? ¿Por qué? ¿Qué papel cumple cada personaje en la historia? ¿Quién es Kenáa en la historia? ¿En qué piensa Junuunay en la historia? ¿Cómo estaban Kenáa y Junuunay en la historia? ¿Kenáa y Junuunay sufrieron alguna transformación en la historia? ¿Cuáles de estos personajes consideran que debemos tener en cuenta para nuestro drama? ¿Qué le querían hacer los humanos a Maleiwa?

Seguramente gracias a dichos procedimientos, los estudiantes lograron mejorar sus comprensiones acerca de los elementos del plano y cómo estos entraban en juego en los mitos abordados en clase y en diferentes textos narrativos. Ello no hubiese sido posible sin considerar la lectura desde una perspectiva discursiva, que implicó a los estudiantes devolverse a los mitos las veces que fuera necesario para interrogarlos, ampliar las ideas que se habían construido y debatir sobre las mismas en un ambiente gestionado para la explicitación de la voz propia y el respecto por la de los demás. Estos aspectos dan cuenta de uno de los elementos mínimos que, de acuerdo con Bautista y Cortes (1998), permiten configurar adecuadamente un relato, enmarcados en los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser hecho a imagen y semejanza de la realidad o alternando las leyes que rigen el mundo.

En cuanto al **Plano de la narración**, antes de la intervención didáctica los estudiantes de ambos grupos evidenciaron dificultades, principalmente en lo concerniente a la identificación de la figura literaria que narra o cuenta el texto narrativo, y su origen relacionado con el contexto cultural y cosmogónico que caracteriza a los mitos de la cultura Wayuú. Estas dificultades pueden estar relacionadas con la deficiente comprensión del narrador como estrategia discursiva, que de acuerdo con Bautista y Cortes (1998), es creada y usada por el autor como elemento que cuenta sus historias; sin embargo, constituye un aspecto poco trabajado en la escuela, y cuando se hace se restringe a rastrear y encontrar palabras o expresiones que les permitieron reconocer cuando hablaba el narrador o en otros casos a trabajarlo como un contenido conceptual desde los

tipos de narradores, que no trasciende a la identificación y análisis de las funciones que cumple. Con ello se desatienden a los llamados planos de demarcación, tan importantes en la trama narrativa; los cuales son usados para dar inicio al relato o poner el final, para distinguir las frases pensadas, de las frases dichas en un diálogo, así como para expresar en el relato lo que viven, piensan y sienten los personajes y cuando estos asumen la voz del narrador. Además de usarse para diferenciar lo que sucede en la realidad y lo acontecido en un sueño o en la imaginación del personaje (Bautista y Cortes, 1998).

Frente a esta situación, a partir de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, se implementaron actividades como las de la sesión 10 y 11, denominadas “Análisis del plano de la narración de los mitos de la cultura Wayuú”, en las cuales, a partir de una situación real de comunicación, basada en la experiencia vivencial con una narradora oral experta, se realizó el análisis colectivo de la figura del narrador en la cultura Wayuú, indagando por aspectos como la forma como esta narró la historia, su importancia en la cultura, su incidencia en el nivel de comprensión del grupo como destinatario, con interrogantes como los siguientes: ¿De qué manera nos narró la historia la sabedora? ¿Comprendimos la historia cuando ella nos la estaba narrando? ¿Les pareció adecuada la forma de narrar? ¿De qué manera podemos hacer nosotros durante nuestro drama para que las demás personas entiendan la historia del mito El Origen del Fuego? ¿Les parece importante el papel de los narradores? ¿Qué sucedería si no existieran narradores en la cultura Wayuú o en otras culturas? ¿Para qué son importantes los narradores? ¿Quiénes consideran que deben ser los narradores del mito y el drama para el acto cívico? ¿Por

qué? ¿Cómo podemos darnos cuenta del lugar o de los lugares en los cuales ocurren las historias? ¿En qué lugar se desarrolla el mito del Origen del fuego? ¿De qué manera podemos darnos cuenta de eso? ¿En qué tiempo se desarrolla este mito? ¿Hace años, es de ahora o no ha ocurrido? ¿Cómo lo podemos saber?; que dieran cuenta de los principales elementos del *Plano de la Historia*. Además de actividades basadas en el estudio e identificación de los diferentes tipos de narradores que pueden estar presentes en los mitos, mediante la lectura y análisis de textos expertos.

Cada uno de estos aspectos trabajados en la secuencia didáctica permitió el mejoramiento de la capacidad de los estudiantes para entender el proceso de lectura como un acto significativo y de sentido social, en el cual se encuentran elementos de orden cultural, como el narrador en el caso de la cultura Wayuú, que representan figuras literarias creadas por las culturas originarias de los mitos, para contar, narrar y transmitir las historias de generación en generación, y así promover la protección de su legado cultural, a la vez que hace posible el fortalecimiento de la identidad y sentido de pertenencia a su grupo social de todos los miembros que se involucren en este tipo de prácticas.

En cuanto los aprendizajes relacionados con el tiempo de la narración, en el cual se detectó el menor avance después de la secuencia, seguramente se debió a que en el aula suelen realizarse pocas actividades relacionadas con la identificación del tiempo en que se desarrollan los acontecimientos de las historias, y muchas veces estas solo contemplan la formulación de interrogantes de tipo literal y premisas basadas en la época y tipo de personajes implicados en el

relato, sin vincular dichos aspectos a un contexto situacional real que le permita al estudiante dotar de significado y sentido este tipo de elementos del lenguaje.

En tal sentido, aunque varios estudiantes lograron identificar inicialmente el tiempo de la narración, algunos no fueron capaces de dar cuenta de la época o momento en que se situaban las narraciones analizadas, sin entender que puede ser explícito o deducirse del ambiente, los personajes o las costumbres relacionadas en el texto. Aspectos que después del trabajo con la S.D. lograron ser clarificados, demostrando avances en su capacidad de comprensión de los mitos, puesto que lograron identificar las marcas lingüísticas que dieran cuenta de los elementos relacionados con el plano de la narración, gracias a las actividades diseñadas e implementadas.

Es así, como basados en los resultados de esta dimensión, se requiere, como afirma Genette (1972), proponer desde la escuela el análisis profundo del tratamiento del tiempo en la narración a partir de las alteraciones que se presentan de acuerdo con las relaciones entre el tiempo de la historia (TH) y el tiempo del relato (TR); y, por otra parte, entre el tiempo del relato y el tiempo de la narración (TN); aspecto que podría derivarse la necesidad de profundizar en mayor medida en la SD, teniendo en cuenta los pertinentes conocimientos previos de los estudiantes en este aspecto.

En cuanto al **plano del relato**, relacionado con la estructura en la que está relatada la historia, cabe mencionar que antes de la intervención la mayoría de los estudiantes no tenían mucha claridad sobre la forma de organización del discurso al interior del texto, es decir su estructura, presentado alguna de las siguientes dificultades: primero en el reconocimiento de todo lo que

acontecía en el estado inicial (concerniente a los personajes, espacio, tiempo en el que se iniciaba la historia); segundo en la identificación de la fuerza de transformación o suceso perturbador que modificaba el estado de inicio; y tercera, en la concreción del estado final o resultado en que quedan el personaje o los personajes después de ejercida la fuerza de transformación. Es de mencionar que ningún estudiante presentó todas las dificultades mencionadas.

Estas limitaciones pueden explicarse desde la manera poco analítica y profunda en que se trabaja la superestructura de los textos, principalmente de la trama narrativa, a pesar que es la tipología que predomina en las aulas de clase. Así, es común que se parta de ejercicios bajo la premisa de escribir o identificar el “inicio, el nudo y el desenlace” de la historia, complementando dicha acción con la representación mediante un dibujo de cada una de estas partes. Acciones que demuestran no ser suficientes para atender a la complejidad y profundidad de la naturaleza de la superestructura de la trama narrativa y con ello, tejer comprensiones significativas acerca de las formas de organización estructural mitológica, y menos de otra tipología.

Ante este panorama, durante la secuencia didáctica se propusieron y realizaron actividades orientadas a trabajar la dimensión Plano del relato; al respecto se encuentra la sesión 6, denominada “Análisis del plano del relato de los mitos de la cultura Wayuú”, en la cual, de manera lúdica y con la ayuda de un experto en dramaturgia, se organizó y desarrolló un dramatizado de uno de los mitos abordado en las sesiones de trabajo anteriores; y tomando este evento como excusa didáctica, se profundizó de manera real el Plano del relato: ¿Ustedes se

leyeron la historia? ¿De qué parte de la historia se acuerdan? ¿De qué manera comienza? ¿En qué parte de la historia ocurrió lo que están contando? ¿Cómo finaliza la historia? ¿Qué parte de la historia les llamó más la atención? ¿Cómo vivían los seres humanos, al inicio de la historia? ¿Qué querían los seres humanos al inicio de la historia?

Durante la sesión 7, se continuó el análisis del *Plano del relato*, esta vez de manera colectiva y, con el apoyo del profesor de teatro, se diseñó la ruta de trabajo para la organización del drama, ahondando en los aspectos de esta dimensión, además de vincular indicadores de las demás dimensiones relacionadas con el género narrativo: ¿Qué necesitamos para el dramatizado? ¿Cómo debemos organizarnos? ¿Tenemos clara la historia? ¿Qué responsabilidades tendremos cada uno de nosotros? ¿A quién presentaremos el drama? ¿Para qué organizaremos el drama? ¿Sobre qué tratará el drama? ¿Cuáles son los personajes? ¿En cuántas partes estará dividida la historia? ¿Qué acciones realizan los personajes de la historia? ¿Qué hace Kenáa en la historia? ¿Por qué Junuunay se comporta como se comportó en la historia?

A partir de las actividades de las sesiones 8 y 9, se mantuvo el énfasis en aspectos como los personajes, el tiempo y el espacio en el cual sucede la historia, manteniendo el hilo conductor mediante el dramatizado, a partir del análisis de la situación de comunicación establecida, así como de los planos de la historia, de la narración y del relato.

Otra de las actividades desarrolladas consistió en el juego llamado “Juguemos a cambiar el mito”, mediante el cual, y por grupos de estudiantes, se cambiaban partes de la historia, específicamente en relación con lo acontecido en cada episodio a los personajes, prosiguiendo a



narrarlos como les gustaría que fueran y actuaran estos personajes. Las historias inventadas fueron pegadas en el tablero y cada grupo socializó a sus compañeros los nuevos personajes que incluyeron en sus narraciones y las características.

Es así como, el esquema didáctico adoptado, basado en el enfoque comunicativo y el modelo interactivo de la lectura, lograron promover el desarrollo de la capacidad de comprensión textual de las dimensiones establecidas, y promover, lo que Bautista y Cortes (1998) establecen como ser competente en narrativa, que no es más que dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato, esto es, poder conocerlos, describirlos y explorarlos, lo que indica que se hace necesario seguir afianzando la comprensión de los elementos del relato.

En el siguiente apartado se presenta las conclusiones respecto al análisis de las prácticas de enseñanza de las docentes participantes.

## **5.2. Transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje**

Este apartado presenta las conclusiones respecto al análisis de la investigación, en torno a las reflexiones de las prácticas de aula de las docentes participantes en la investigación relacionadas con la información que estas registraron en sus diarios de campo durante el desarrollo de secuencia didáctica.

En referencia a las orientaciones teóricas de Perrenoud (1999) y Schön (1983), el análisis se basó en la identificación de 9 categorías de estudio, establecidas por el grupo de estudiantes de la I cohorte de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, en convenio con

la Universidad de la Guajira. Estas categorías fueron: la descripción, la autopercepción, la percepción de los estudiantes la adaptación, los autocuestionamientos, la autoevaluación, la autorregulación, las rupturas y las continuidades<sup>1</sup>.

A continuación se exponen las reflexiones de cada una de las docentes participantes, discriminadas a través de las fases de la secuencia didáctica (preparación, desarrollo y evaluación).

### **5.2.1. Profesora 1**

#### **-Fase de Preparación**

Durante el inicio de la primera sesión sentía nervios e inseguridad debido a que para mí era una metodología de trabajo muy diferente a todo lo que había hecho durante todo el tiempo que llevo como docente. Tenía muchas expectativas sobre la actitud de los estudiantes, considerando este proyecto como un reto para mí, porque la metodología es novedosa y el trabajo es largo.

Las categorías predominantes durante esta fase fueron **la Descripción, la Percepción de los estudiantes y la Autopercepción**, teniendo en cuenta mi interés por registrar todos los acontecimientos en el aula. *“Participaron activamente en las respuestas a los interrogantes, posteriormente se hizo la presentación de la secuencia y del proyecto de práctica por parte de la docente, se comentó la intención del mismo, se les recalcó la importancia de la participación*

---

<sup>1</sup> Este apartado se redacta en primera persona, ya que pretende dar cuenta de las reflexiones personales de cada docente.

*activa durante todo el proceso, las recomendaciones y sobre todo la reflexión al final de casa sesión. Todos estuvieron de acuerdo y manifestaron su interés por aprender por medio del trabajo” (Sesión 1, Clase 1).*

Además de la ansiedad, me sentí preocupada por hacer las cosas de la mejor manera, por lo cual **la Adaptación**, a las nuevas condiciones de trabajo representó otra categoría presente durante este momento de la secuencia. *“Considero que fue importante la proyección del video “Cultura indígena Wayúu - Guajira- Colombia” y manifestarle a los estudiantes que sus respuestas son muy importantes pues hubo mucha participación en las preguntas previas, es algo que me llamó la atención, porque normalmente no son así, solo participan los que más saben. Pero esto me genera muchas dudas en el procedimiento pedagógico, me sentí insegura, aunque confiando en que todo mejoraría con el desarrollo del trabajo” (Sesión 1, Clase 1).*

Otro aspecto importante, detectado en esta fase inicial del trabajo fueron algunos **Autocuestionamientos**, mediante los cuales fui capaz de analizar mi comportamiento y reacción frente a los acontecimientos del aula y mi puesta en escena durante las actividades formativas, *“En este proceso del dialogo acerca del ‘Cosmos pude darme cuenta que a nosotros como docentes nos faltan muchas habilidades y estrategias para orientar a los jóvenes en una discusión grupal, pues no encontraba la forma de controlar las respuestas de todos al mismo tiempo” (Sesión 1, Clase2).*

Además del surgimiento de ideas y concepciones alternativas a mi trabajo docente, tales como: debo replantear mis prácticas de enseñanza aprendizaje sobre las discusiones grupales. El

reto más grande, es mejorar las discusiones grupales, porque esta es una de las metodologías que voy a utilizar en la secuencia, mediante las actividades colectivas.

### **-Fase de desarrollo**

Con el transcurrir de la secuencia didáctica, sentí la evolución de mis pensamientos en el sentido de pensar de manera más consiente sobre la importancia de otros elementos diferentes a los estudiantes y al docente para obtener resultados satisfactorios en el proceso de aprendizaje. Relaciono este aspecto con la categoría de **Adaptación**, cuando registro en mi diario de campo *“En el proceso de enseñanza aprendizaje había omitido tener en cuenta la participación de los padres de familia en las actividades de comprensión textual de los niños, pensaba que solo eran importantes en la redacción, para la comprensión solo los tomaba desde el punto de vista del significado. Creo que esta ha sido uno de las mayores dificultades que se les presenta a los estudiantes en el momento del análisis, ante el apoyo de los padres”* (Sesión 4, Clase 1).

Se mantuvo el interés por percibir lo que hacían los estudiantes en todos los momentos de la clase, continuando como categoría predominante la **Percepción de los estudiantes**, *“Los estudiantes evidenciaron un gran desconocimiento del origen de las castas Wayuú, por lo que me falta mucho por profundizar en este tema al momento de la enseñanza, sobre todo su contextualización”* (Sesión 5, Clase 2).

**La Autoevaluación** fue otra de las categorías que emergió durante esta fase, después del desarrollo de las primeras sesiones de trabajo, al comenzar a pensar en mis condiciones personales, creencias y percepciones de la enseñanza, y sus efectos en los aprendizajes de los

estudiantes, *“Considero que la enseñanza tradicionalista, ceñida al libro, no ha permitido que nuestros estudiantes sean más reflexivos y analíticos”* (Sesión 6, Clase 1).

Sumado esto, a los **Autocuestionamientos** permanentes, *“Aunque inicialmente se les dificultó trabajar con los textos expertos, puesto que nunca lo hacíamos de ese modo, fue demasiado difícil la adaptación a la reflexión, la crítica y el análisis de estos. Además, la identificación de los conceptos a través de las rejillas de análisis de los talleres. Considero que somos conformistas, generalmente, no buscamos lo nuevo, simplemente actualizamos libros. ¿Será que solo un libro de trabajo de una marca reconocida, posee toda la didáctica y el saber? La maestría ha empezado a crear en mí muchas dudas, cada día me siento más decepcionada conmigo misma, a veces me causa mucha tristeza, porque no he obrado mal con intención, lo he hecho por desconocimiento. Empiezo a cuestionar si mi trabajo durante todos estos años fue o no correcto”* (Sesión 8, Clase 2).

### **-Fase de Evaluación**

Durante esta fase, las categorías presentes estuvieron vinculadas más a la **Autoevaluación** y la **Autoregulación**, en el sentido de percibir que pienso mucho más en los cambios que he generado en mi manera de pensar y actuar en el aula, además de estar más pendiente de los aprendizajes de mis estudiantes como punto de referencia para dar los pasos siguientes en las clase, *“Veo que los estudiantes ya no ponen obstáculos para leer y escribir, se sienten más seguros y con necesidad de expresar lo que piensan al respecto. El trabajo a través de una*

*secuencia didáctica mejora realmente la comprensión lectora de los estudiantes” (Sesión 12, Clase 2).*

Lograr comprender y establecer a los estudiantes como el centro fundamental de mi quehacer docente, y sobre todo esforzarme por mantenerlos interesados en las actividades, ha sido producto de este proceso de reflexión y evolución a través de las categorías establecidas. Considero que soy capaz de autorregular de mejor manera mis actuaciones, *“Felicitó al grupo de estudiantes por el interés y motivación durante las actividades del proyecto. Les manifesté que deben seguir esforzándose por presentar un buen drama para sus compañeros, profesores y los padres de familia que serán invitados. Y que realizarán la evaluación del proyecto a ver si estamos listos o nos hacen falta cosas por mejorar”* (Sesión 13, Clase 1).

A partir del desarrollo de la sistematización, y la implementación de la secuencia didáctica, me siento una docente más comprometida con el proceso de formación de mis estudiantes, considero que pude avanzar desde una percepción tradicionalista, relacionada con la didáctica del lenguaje, hacia una posición más reflexiva y pensante en torno a las dinámicas, actividades y propuestas que puedo desarrollar para estimular su aprendizaje y a la vez ser cada vez mejor mediadora para ellos.

### **5.2.2. Profesora 2**

#### **-Fase de Preparación**

La fase de preparación fue una etapa traumática para mí, teniendo en cuenta el inicio de las actividades de la propuesta, la temática, el proceso de formulación y trabajo con la asesora,

fueron algunos de los aspectos que generaba ansiedad y preocupación, al evidenciar el gran trabajo y responsabilidad que estaba asumiendo; sin embargo, pensaba, debo continuar y seguir adelante, pues tengo que cumplir con este compromiso adquirido. Es decir, la categoría que comenzó a primar fue la **Autopercepción**.

Inicié el proyecto con muchas ganas e interés, intentando la **Descripción** de todos los acontecimientos relacionados con el desarrollo de la secuencia didáctica, “*Con un día de anterioridad se llevamos las artesanías perteneciente a la cultura Wayuu con los cuales se decoramos el salón del aula múltiple, a las 7:30 am se instaló el video beam, pues había mucha expectativa para este lanzamiento que iniciamos con mucha motivación, porque correspondía al año anterior, y no lo pudimos realizar, en el diario de campo escribí ¡bueno todo tiene su tiempo! Este era el momento en que se debía hacer. Después de organizar las sillas. Llamamos a los estudiantes del grado 4° y pasaron al aula múltiple, los estudiantes, se organizaron en los pupitres y les dejaron los puestos de adelante a los estudiantes de tercero, quienes llegaron enseguida*”. (Sesión 1, Clase 1). Emergiendo la categoría de **Percepción de los estudiantes**.

Sentí la necesidad de ajustar las actividades que habitualmente hacía en el aula de clases, a fin de poder cumplir con las exigencias de la asesora, es decir, requerí de la **Adaptación** de mí quehacer en toda la secuencia, para dar cuenta del enfoque teórico establecido. “*En la siguiente clase, invitamos a los niños a sentarse y que escucharan con mucha atención porque para realizar el proyecto de comprensión lectora se debíamos elaborar unas normas y unas reglas que se debían cumplir durante la ejecución de la secuencia didáctica y les dimos las*

*instrucciones de reunirse en grupos y juntos pensaron en algunas normas y reglas para tenerlas en cuenta durante el desarrollo de las actividades, de este proyecto”.* (Sesión 1, Clase 2).

### **-Fase de Desarrollo**

Durante la fase del desarrollo del trabajo, continuó emergiendo en mí la **Percepción de los estudiantes y la Autopercepción**, seguramente porque mi interés estaba en identificar todos los cambios de actitud e interés de la clase, además de cuestionarme si sería capaz de realizar actividades diferentes a la que estoy acostumbrada tradicionalmente. *“Les comete que alguien muy especial nos acompañaría durante esta sesión que es la sabedora. Una joven perteneciente a la etnia Wayuu quien saluda muy amablemente en el idioma Wayunaiky y en español les dijo que estaría con nosotros narrando algunos mitos de la cultura Wayuu. Por supuesto la narradora se apoyo con las imágenes y les hablo del mito de las deidades del Wayuu”* (Sesión 2, Clase 1).

Comencé a interesarme mucho más por los aspectos relacionados con los estudiantes *“Durante esta actividad los estudiantes que estaban en la parte de adelante tomaban apuntes y los de atrás no prestaron atención, había un niño que estaba acostado sobre el pupitre. Los estudiantes se interesaron por las narraciones, la sabedora les hablo de los planetas, universo, eclipse, Jepirra, al igual los niños le hacían preguntas a la sabedora”* (Sesión 2, Clase 1), a la vez que sentía mucha satisfacción de estar avanzando en el trabajo y cumplir con las expectativas de hacerlo de la mejor manera.



Comencé a evidenciar una serie de **Rupturas** en mi quehacer, en relación con las acciones y actividades que no desarrollaba anteriormente, a pesar de varias **Continuidades**, que se mantenían rígidas a pesar de mi esfuerzo por no repetirlas durante la implementación de la secuencia didáctica, por ejemplo, *“inicié con el saludo de bienvenida e indagando acerca de la clase anterior a pesar de que no estaban organizados en grupo, espontáneamente se levantó el relator de cada grupo y hablaron acerca de cada elemento de la situación de comunicación, inicio el grupo que leyó el cuento, la niña linda Antonella; el cual, expuso como había trabajado el cuadro, cuando le correspondía a los de texto expositivo ellos respondieron que se les olvidó, pero otro compañero del grupo tomó el cuaderno y dijo que leería, los demás estudiantes sacaron sus cuadernos y miraron sus apuntes”* (Sesión 4, Clase 3).

A pesar de las circunstancias y hechos generados en la clase, me sorprendía el nivel de tranquilidad y confianza que empezaba a generarse en mí, al pensar que estaba haciendo un buen trabajo, y sobre todo, por las reacciones de mis estudiantes, emocionados, interesados y abiertos a las actividades diarias que nos encontrábamos desarrollando, teniendo en cuenta sus positivas respuestas durante las fases de evaluación de las sesiones. *“Durante esta sesión me esforcé más en la preparación del drama que será presentado a la comunidad educativa y le dimos los últimos detalles a la presentación en cuanto al vestuario y todos los elementos que se necesitaban para la realización de este evento. Permanecí indagando como se sentían los estudiantes, el avance en sus aprendizajes del tipo de texto y cada uno de los elementos: situación de comunicación. Para terminar se les hace preguntas de metacognición. ¿De qué*

*manera aprendieron? ¿Qué les hizo falta por aprender? ¿Creen que mejoró la comprensión de textos narrativos? A las cuales respondía emocionados que aprendieron muchos aspectos de los mitos, y que consideran que están mejorando su nivel de comprensión, aunque nos falte mucho por aprender“(Sesión 12, Clase 2).*

Comencé a **Autoevaluarme** continuamente, analizando si mi proceder en la clase sería pertinente y adecuado para los propósitos que nos habíamos establecido, tratando de identificar aquellos aspectos en los cuales debía mejorar.

### **-Fase de Evaluación**

Esta fue la mejor etapa del trabajo, a partir de la cual logré identificar con mayor claridad los avances de los aprendizajes de mis estudiantes, y de esta manera, sentirme muy orgullosa de los resultados de la sistematización. Continué **Autoevaluándome** permanentemente y sobre todo, sorprendida con la capacidad de **Autorregulación**, al identificar que era capaz de ajustar mis pensamientos y actitudes antes y durante el desarrollo de las actividades, detectando que las hacía de manera mucho más rápida la disposición y el nivel de interés de mis estudiantes en las actividades; es decir, se estaban afirmando las **Rupturas** y disminuyendo las **Continuidades**.

Qué gran felicidad poder sentir la culminación exitosa del trabajo, *“Para finalizar el proyecto se realizaron las prácticas del drama por parte de los estudiantes, se prepararon muy bien para hacer su presentación frente a toda la comunidad educativa. Los niños cumplieron a cabalidad con cada rol desempeñado, los personajes y el narrador respondieron. Cada grado hizo su*

*dramatizado. Realicé mi intervención y le di los agradecimientos a los compañeros por la disposición de escuchar y ver lo que los niños de 3° y 4° de la sede el Paraíso habían preparado. Cada estudiante se esforzó y salieron muy bien en sus intervenciones. Los docentes del instituto los felicitaron por el proyecto innovador y muy apropiado para la sede (Sesión 13, Clase 1).*

Me sentí una docente renovada, transformada, que inicialmente pensaba en describir y contar todo lo que ocurría en clase, a pensar detenidamente en la planificación de las actividades y su posibles efectos en mis estudiantes y su aprendizaje, controlando de menor manera mis actitudes y percepciones, es decir, en una docente más reflexiva y autónoma en la toma de decisiones y el desarrollo de acciones formativas frente a estas.

## 6. Recomendaciones

A partir de los resultados y conclusiones de la sistematización, y con la pretensión de continuar aportando al fortalecimiento del ejercicio didáctico de exploración de propuestas pertinentes para el fortalecimiento de la enseñanza del lenguaje desde la escuela, se efectúan las siguientes recomendaciones.

- Continuar, como docentes, desarrollando este tipo de actividades de registro y sistematización de las experiencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje; utilizando como herramientas propuestas como las secuencias didácticas de enfoque comunicativo y de otros enfoques pertinentes, derivados de los antecedentes positivos de investigación existentes.
- Continuar el trabajo didáctico, basado en el enfoque comunicativo, sobre los diferentes del planos del texto narrativo, destacando principalmente la situación de comunicación, la dimensión en la cual se presentaron las mayores dificultades; con el propósito de mantener el sentido y significación de los contextos reales que se pueden establecer a fin de lograr mejores avances en la comprensión del lenguaje desde un enfoque comunicativo.
- Vincular a otros docentes del área de lenguaje y de otros niveles educativos de la institución a participar de manera colectiva en el diseño e implementación de propuestas didácticas alternativas para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y de otras áreas del conocimiento, con el fin de consolidar una cultura institucional destinada a la investigación y al mejoramiento de las condiciones académicas de los estudiantes.

- Propiciar el diseño e implementación de secuencias didácticas de enfoques comunicativos y de otros enfoques pertinentes para la enseñanza del lenguaje, teniendo en cuenta su potencialidad como propuestas de enseñanza pertinentes para esta y otras áreas del conocimiento a nivel escolar.
- Continuar desarrollando procesos de reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza, atendiendo a las ventajas para la práctica docente y la construcción de saberes por parte de los estudiantes, a fin de institucionalizar este tipo de actividades que favorecen el fortalecimiento didáctico de los establecimientos educativos.

## 7. Referencias Bibliográficas

- Alonso, J. & Mateos M. (1985). *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación*. Barcelona, España: Fundación infancia y adolescencia.
- Bautista, A. y Cortés, J. (1998). *Maestros Generadores de textos*. Colombia: Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle.
- Camps, A. (1995). *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Número 5. Barcelona, Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Caro, M., Uribe, G. y Camargo, Z. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío. Colombia.
- Cassany, D. (1999). *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica*. Lingüística y Literatura, 36 (37), 11-33.
- (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, Marta. Y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Recuperado de: [http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,\\_d.\\_luna,\\_m.\\_sanz,\\_g.\\_-\\_ensenar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf)
- Castañeda, R. y Tabares, A. (2015). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero primaria*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5503/37213C346.pdf?sequence=1>

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Díaz, J. y Londoño, L. (2016). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en quinto primaria*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6564/37213D542.pdf?sequence=1>

Dubois, M. (1987). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Eliade, M. (1991). *Mito y realidad*. Recuperado de: <http://www.thule-italia.net/Sitospagnolo/Eliade/Eliade,%20Mircea%20-%20Mito%20y%20Realidad.pdf>

Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. En E. Ferreiro, Pasado y presente de los verbos leer y escribir (pág. 95). Barcelona, España: Fondo de Cultura Económica.

García, L. y Quiceno, L. (2017). *Un viaje al maravilloso mundo de la narración con las mascotas: incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora de textos narrativos*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7834/37247G216v.pdf?sequence=1>

- Garrido, A (1996). *Teoría de la literatura y literatura comparada. El texto narrativo*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.
- Genette, G. (1972). *La voz, capítulo quinto y final del Discours du Recit*. Recuperado de: <https://cortazarygenette.files.wordpress.com/2010/06/la-voz.pdf>
- Hymes, H. D. (1972). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Jara, O. (2006). *La sistematización de experiencias: Prácticas y teorías para otros mundos posibles*. Recuperado de: <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jolibert, J. (2004). *Formar niños lectores/productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Dolmen Ediciones.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos*. Vivencias en el aula. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30238.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo imposible y lo necesario*. Barcelona, España: Editorial Fondo de cultura económica de España.
- Londoño, X. y Rendón, D. (2017). *Tras las huellas del lobo: una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos (cuento)*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de:



<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8117/37247L847.pdf?sequence=1>

Mesa técnica departamental de etnoeducación Wayuú. (2008). *Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuú* Anaá Akuaipa. Recuperado de:

<https://www.google.com.co/search?q=Anna+Akuaipa&oq=Anna+Akuaipa&aqs=chrome..69i57j0l2.266j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN-. (2006). *Estándares básicos de competencia del lenguaje. Formar en lenguaje: aperturas de caminos para la interlocución*. Bogotá, Colombia.

-----, (1997). Lineamientos curriculares del lenguaje. Bogotá, Colombia.

-----, (2010). *Guías No. 37. Orientaciones para autores de experiencias significativas y establecimientos educativos*. Recuperado de:

[https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/guia\\_37.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/guia_37.pdf)

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (1997).

*Documento 5: Tendencias en la Enseñanza del Lenguaje. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación*. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183654s.pdf> el 10 de 04 de 2016.

- Palacio, G (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero C, de la institución educativa Remigio Antonio Cañarte, Sede Samaria, de la ciudad de Pereira.* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3868/37241P153.pdf?sequence=1>
- Pérez Abril, M. & Roa Casas, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.* Bogotá DC. C: kimpres Ltda.
- Perrenoud, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos de la OCDE (PISA). (2014). *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben.* Recuperado de: [https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf)
- Róheim, G. (1992). *Fuego en el dragón y otros ensayos psicoanalíticos.* Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Rumelhart D. y Ortony A. (1982). *La representación del conocimiento en la memoria.* Barcelona, España: Fundación infancia y adolescencia.
- Schön, D. (1983) *El profesional reflexivo.* Barcelona, España: Editorial Paidós.

- Silva, M. (2014). *El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf>
- Thon, Sonia (1995). El texto narrativo como discurso social: una perspectiva histórica. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/12/aih\\_12\\_7\\_039.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/12/aih_12_7_039.pdf)
- Todorov, Tzvetan (1967). *Introducción a la literatura fantástica*. Recuperado de: [http://iesliteratura.ftp.catedu.es/lectura/cuarto\\_atras/imagenes/Todorov.pdf](http://iesliteratura.ftp.catedu.es/lectura/cuarto_atras/imagenes/Todorov.pdf)
- Valverde, O. (2010). *El diario de campo*. Recuperado de: <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Van Dijk, T. (1978). La ciencia del texto. Barcelona, España: Paidós.
- , (1998). *Estructuras y Funciones del Discurso*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI Editores.
- Velasco, M. y Tabares, L.F. (2015). *La Comprensión de textos narrativos: Implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6409/37247V541.pdf?sequence=1>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Recuperado de <http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Vygotski%20%20-%20El%20desarrollo%20de%20los%20procesos%20psicologicos%20superiores%20-%20Cap%20IV.pdf>

-----, (1989). *Pensamiento y lenguaje*. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf> y el aprendizaje. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

## 8. Anexos

### Anexo 1. Consentimiento informado

#### Consentimiento Informado

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_ identificado con documento N° \_\_\_\_\_, luego de comprender en qué consiste la investigación “La mitología de la cultura wayuu: una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos en los grados 3° y 4° de educación básica primaria de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, sede el paraíso, del Distrito Turístico y Cultural de Riohacha, La Guajira” adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Objetivo de la Investigación:** Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de mitos de la cultura Wayuú en los grados 3° y 4° de educación Básica Primaria de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, Sede El Paraíso, del Distrito Turístico de Riohacha, La Guajira y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

**Justificación de la Investigación:** Una propuesta de investigación de este tipo en el área del lenguaje permitirá establecer la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo basada en referentes teóricos sobre las competencias comunicativas de los estudiantes para la comprensión textual de textos narrativos tipo mito, enmarcados en el contexto de producción, además se propone como estrategia alternativa a las prácticas tradicionales que han estado centradas en un enfoque gramatical, es decir, en el cómo escribir y no en el para qué ni en el para quien, desconociendo el uso social del lenguaje.

**Procedimientos:** La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la comprensión de textos narrativos tipo mito de estudiantes de 3° y 4° de EBP. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación) 3) Valoración de la comprensión textual de textos narrativos tipo mito de los estudiantes después de aplicada la propuesta

**Beneficios:** Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará comprensión de textos narrativos tipo mito en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

**Garantía de información:** los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

**Confidencialidad:** los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

**Recursos económicos:** en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

**A quien contactar:** En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Inés Palacio, teléfono 3122653344 e Indira Sajaud, teléfono 3114388146

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en el Distrito Turístico de Riohacha a los \_\_\_\_ días, del mes \_\_\_\_\_ del año 2018.

\_\_\_\_\_  
Nombre del acudiente  
Cédula:

\_\_\_\_\_  
Firma del acudiente

\_\_\_\_\_  
Nombre del testigo  
Cédula:

\_\_\_\_\_  
Firma del testigo

Anexo 2. Cuestionario inicial de evaluación de la comprensión

**Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, sede El paraíso, del Distrito de Riohacha  
La Guajira**

**Cuestionario para la comprensión de texto narrativo, tipo mito**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ fecha: \_\_\_\_\_

Lee detenidamente el mito “El origen del fuego” y luego responde a cada pregunta, encerrando en un círculo la respuesta que consideres correcta. Recuerda que solo puede escoger una respuesta.

Si existe alguna palabra que sea desconocida para ti, en la parte de abajo encontrarás algunos significados

**El origen del fuego**

Los primeros humanos vivían muy tristes y con mucha precariedad. Eran presa del frío en las noches, no podían alumbrarse de noche sino con la luna y solo comían alimentos crudos. El fuego era un privilegio de Maleiwa quien lo atesoraba en una cueva muy distante y vigilada del acecho de los humanos. Maleiwa quería a sus hijos pero desconfiaba de su responsabilidad en el uso del fuego: podían quemar los montes, incendiar los ranchos y quemar hasta las personas.

Los humanos querían robarle a Maleiwa el poder del fuego porque les hacía mucha falta. Así que cierto día un wayuu llamado Junuunay pisó las tierras de Maleiwa llegando hasta donde este se calentaba en una fogata. El dios lo regañó por pisar sus tierras pero el recién llegado mostró tristeza y haciendo uso de su dramatismo comenzó a quejarse diciendo: "Sólo vengo a calentar mi cuerpo. Ten clemencia de mí, que no he querido ofenderte. Protégeme de este frío que me hiela, que me toca la carne y me llega hasta los huesos. Tan pronto entre en calor me marcharé". Sus dientes tiritaban, temblaba, se frotaba las manos...Pero todo eso era fingido. Tenía otra intención...

Fue entonces que Maleiwa le dio pesar de él y lo invito a sentarse cerca al fuego. El astuto Junuunay aprovechó un descuido del dios y metió dos brasas de fuego en su mochila. Antes de percatarse Maleiwa ya el ladrón de fuego huía de su furia.

Y allí comienza una persecución apretada, intensa, de Maleiwa a Junnunay, y decidido a castigarlo dijo: "¡Me ha engañado el muy bribón! Lo castigaré dándole el tormento de una vida inmundada" y corrió tras el ladrón. En su camino de escape Junnunay se encontró a un cazador llamado Kenáa a quien entregó una de las brasas para que la llevara a los hombres en caso de ser atrapado. Pero Maleiwa sorprendió y persiguió a Kenáa quien se ocultó durante el día pero la

noche siguiente, al oscurecer, fue descubierto por la luz interna de la brasa. Maleiwa lo castigó convirtiéndolo en un cocuyo que desde entonces sale en las noches y alumbra con un poco de fuego que le quedó.

Por su parte Junuunay que seguía huyendo, se encontró a Jimut, el cigarrón y le dijo: “Amigo mío, *Maleiwa* me persigue porque le he robado el fuego para dárselo a los hombres. Toma esta brasa, huye con ella y escóndela en un sitio bien seguro, que quien posea esta joya será el más afortunado de los hombres: sabio y grandioso”. Dicho esto, Jimut tomó la brasa y rápidamente la metió dentro de un árbol de caucho, luego la pasó a un olivo, después a otro árbol; y así extendió y multiplicó por todas partes el fuego, hasta que los hombres lo encontraron por medio de un niño llamado *Serumáa*.

Este niño, mientras se divertía jugando por entre los montes, iba señalando a los hombres los árboles en donde *Jimut* había depositado el fuego. Aquel niño no sabía hablar, solo sabía decir: ¡*Skaa*...! ¡*Skaa*...! ¡*Fuego*...! ¡*Fuego*...!. Los hombres se apresuraron a buscar el fuego, pero no podían encontrarlo, entonces vieron a Jimut que taladraba un árbol y siguiendo el ejemplo de este, encontraron el fuego que iluminó el corazón de los montes y encendió de alegría el espíritu de los hombres y humanos wayuu que lo hicieron suyo.

En cuanto *Maleiwa* se enteró de lo sucedido castigó al niño Serumáa, convirtiéndolo en un pajarillo que suele repetir “*Skaa*” (fuego) y que los wayuu llaman *Sikiyuu*. Esto ocurrió después de que *Maleiwa* convirtiera a Junuunay en escarabajo y lo condenara a vivir bajo la tierra y a alimentarse de estiércol. Desde entonces el escarabajo tiene tatuado en su cuerpo las manchas brillantes del fuego que robo a Maleiwa para ponerlo al servicio de la humanidad.

## PLANO DE LA HISTORIA

**Reconoce las características psicológicas y los estados emocionales de los personajes involucrados en el mito.**

1. Unas de las características de Junuunay es:
  - A. Amable.
  - B. orgulloso.
  - C. triste
  - D. astuto.
2. Las características de Maleiwa (Dios) en el mito “ El origen del fuego” son:
  - A. Poderoso, amoroso y sensible.
  - B. Sincero, débil y resignado.
  - C. Perezoso, débil y amable.
  - D. Persistente, ingenuo y tranquilo.



**Identifica el espacio donde ocurren los hechos**

3. lugar donde Maleiwa guardaba el fuego era:
  - A. Una roca.
  - B. Una cueva distante.
  - C. Un árbol.
  - D. una mochila
4. Cuando Jimut recibió la brasa con el fuego el lugar donde la llevo fue:
  - A. Una piedra
  - B. Bajo la tierra
  - C. El en cueva cerca del lago
  - D. A un árbol de cauvaro, un olivo y otros árboles

**Reconoce el tiempo cronológico en que se desarrolla el mito.**

5. El episodio en el que Junuunay roba el fuego a Maleiwa dura:
  - A. Un día
  - B. Dos noches
  - C. Una semana
  - D. Un año
6. Cuando Maleiwa sorprendió y persiguió a Kenáa este se ocultó:
  - A. Durante la noche.
  - B. Durante el día.
  - C. Durante la madrugada.
  - D. Durante la mañana.

**PLANO DE LA NARRACIÓN**

**Reconoce quien narra el mito.**

7. El mito “el origen del fuego” es narrado por
  - A. Un narrador que está por fuera de la historia.
  - B. El escarabajo
  - C. Un narrador que Hace parte de la historia.
  - D. El dios Maleiwa

8. La función que cumple el narrador en esta historia es:
- A. El protagonista de la historia.
  - B. El que ilustra la historia
  - C. El que cuenta la historia
  - D. El creador de la historia.

**Reconocer cuando el narrador cede la voz a los personajes en el mito.**

9. La expresión “no podía alumbrarse de noche si no con la luna “es dicha por
- A. Junuunay
  - B. Maleiwa
  - C. Ladrón
  - D. narrador
10. En la expresión "Sólo vengo a calentar mi cuerpo. Ten clemencia de mí, que no he querido ofenderte. Ampárame de este frío que me hiela, que me toca la carne y me llega hasta los huesos. Tan pronto entre en calor me marcharé" quien dice esto es:
- A. Junuunay
  - B. El Narrador.
  - C. Maleiwa.
  - D. Kenáa

**Reconoce el tiempo en el que se narra la historia.**

11. Cuando leemos en el texto “El astuto Junuunay aprovechó un descuido del dios y metió dos brasas de fuego en su mochila”, las expresiones aprovechó y metió son hechos que:
- A. Nunca ocurrieron (tiempo pasado)
  - B. Ya ocurrieron (tiempo pasado)
  - C. Pueden ocurrir (tiempo futuro)
  - D. Están ocurriendo ( tiempo presente)
12. La expresión “Amigo mío, *Maleiwa* me persigue porque le he robado el fuego para dárselo a los hombres. Toma esta brasa, huye con ella y escóndela en un sitio bien seguro” indica que estas acciones están en:
- A. Futuro.
  - B. Pasado.
  - C. Presente
  - D. Ausente

**PLANO DEL RELATO****Identifica cómo inicia la historia.**

13.¿Cómo vivían los seres humanos, al inicio de la historia?

- A. Muy tristes
- B. Muy felices
- C. Muy enfermos
- D. Muy sedientos.

14.¿Qué querían los seres humanos al inicio de la historia?

- A. Robarle a Maleiwa el poder del fuego
- B. Enfriar el fuego
- C. Atesorar el fuego...
- D. Apagar el fuego

**Identifica las fuerzas o sucesos que transforman la historia.**

15.Lo que desató la rabia de Maleiwa fue que:

- A. Junuunay le habló a Maleiwa.
- B. Junuunay aprovechó un descuido del dios Maleiwa y metió dos brasas en su mochila.
- C. Junuunay llegó a la casa de Maleiwa.
- D. Junuunay salió de la cueva.

16.Los humanos wayuu encontraron el fuego porque:

- A. El cazador Kenáa se los entregó antes de ser convertido en cocuyo
- B. Se lo entregó a un caballo.
- C. Jimut lo escondió en diferentes árboles y el niño *Serrumaa* en medio del juego se los señaló.
- D. Lo guardó en una cueva

**Identifica el resultado en que queda el personaje después de ejercida la fuerza de transformación.**

17.¿Qué hizo Maleiwa al finalizar la historia? :

- A. Castigó al niño *Serrumma* convirtiéndolo en un pajarillo.
- B. Persiguió a Junuunay
- C. Regañó a Kenáa

D. Corrió detrás del cocuyo

18.¿Cuál es el estado de Junuunay al finalizar la historia?

- A. Vive feliz con su pueblo disfrutando del fuego que le robó Maleiwa
- B. Vive como un cocuyo que sale en las noches para alumbrar con el fuego que le robo a Maleiwa
- C. Vive como un pajarillo que suele repetir “Sikii” (fuego)
- D. Vive como un escarabajo bajo la tierra, alimentándose de estiércol y con manchas tatuadas del fuego que robó a Maleiwa.

### **SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN**

**Identifica el autor del mito.**

19.El autor del mito “el origen del fuego” es:

- A. Los profesores.
- B. Los estudiantes.
- C. Los pájaros.
- D. Un autor desconocido.

20.El autor de esta historia pertenece :

- A. La comunidad arahuaca
- B. La comunidad wayuu
- C. La comunidad wiwa.
- D. Los alijunas.

**Identifica el destinatario del mito.**

21. A qué público va dirigido este mito:

- A. Los estudiantes
- B. Los ancianos
- C. Los hombres
- D. todas las personas

22.los mitos son escritos para:

- A.los científicos
- B.los niños
- C.todo público en general
- D.los maestros

**Identifica el propósito de relatar un mito acerca del origen de un fenómeno natural de la cultura wayuu**

23.El propósito del mito “El origen del fuego” es:

- A. Entretener al lector.
- B. Contar un hecho real sucedido a los wayuu.
- C. Narrar el origen de un fenómeno natural..
- D. Inventar historias asombrosas sobre los wayuu.

24. Este mito quiere dar a conocer :

- A. El origen del indígena wayuu.
- B. El origen del arcoíris.
- C. El origen de la montaña.
- D. El origen del fuego.

### **Glosario**

**Precariedad:** Ser muy escasos de alguna cosa.

**Privilegio:** Preferencia que tiene el superior.

**Acecho:** Acercarse con cuidado.

**Atesoraba:** guardar cosas de valor

**Maleiwa:** Dios terminó en Wayunaiki (idioma de la Guajira).

**Junuunay:** Nombre del Niño wayuu.

**Titiritaba:** Temblor

**Crujían:** Sonar los dientes.

**Percatarse:** Darse cuenta.

**Dramatismo:** Capacidad para emocionar o conmover.

**Fingido:** Que es falso, ficticio o simulado, aunque pa real.

**Bribón:** Que engaña o roba

**Inmunda:** Que es muy indecente o impuro.

**Kenáa:** Nombre dado al cazador.

**Cocuyo:** insecto que sale en las noches y emite una luz.

**Jimut:** Insecto (Cigarrón).

**Caujaro:** Árbol de la región de la Guajira.

**Serrumáa:** Nombre del niño.

**Escarabajo:** insecto del monte.

**Estiércol:** Excremento de cualquier animal, materias orgánicas, podridas, que se destinan al abono de las tierras.

**Tatuado:** persona que realiza sobre la piel a través del uso de materias colorantes grabación de un dibujo

Anexo 3. Cuestionario final de evaluación de la comprensión

### **Cuestionario para la valoración de la comprensión de textos narrativos**

**Universidad Tecnológica de Pereira  
Maestría en Educación**

**Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione Sede El Paraíso. Riohacha Guajira**

#### **Cuestionario para la comprensión de texto narrativo, tipo mito.**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ fecha: \_\_\_\_\_

Lee detenidamente el mito “KA’I Y KASHII” y luego responde a cada pregunta, encerrando en un círculo la respuesta que consideres correcta. Recuerda que solo puede escoger una respuesta. Si existe alguna palabra que sea desconocida para ti, en la parte de abajo encontrarás algunos significados

### KA'Í Y KASHII (El origen del sol y la luna)



Cierta vez, en la antigüedad, habían dos amigos que les gustaba hacer apuestas sobre quien era más vigoroso y poderoso. Cada día era una constante competencia sobre los límites de su poder. Ellos eran Ka'í (Sol) y Kashii (Luna) que tenía la cara manchada. Lo hacían para evitar el aburrimiento y para presumir. Ellos eran cuñados pues Kashii se enamoró de Awa'alas (los meteoritos), hermana de Ka'í, en una fiesta a la que asistió, pero la llevó a su rancho donde suele mantenerla encerrada.

En esos tiempos el mundo era completamente oscuro, no había sino noche. Cierta día decidieron repartirse los hemisferios: para Ka'í el oriente y para Kashii el occidente. Pero Ka'í propuso que para alumbrar la tierra el rodaría y llevaría luz y que Kashii sería su ayudante. Al sentirse rebajado, Kashii objetó la propuesta, acusó a Ka'í de querer quemar los montes y achicharrar a los humanos si ocupaba el cielo todo el día. Ka'í replicó: “tú quieres reinar en el mundo, si lo haces solo serás un propiciador y alcahueta de los malos espíritus y espantos, de los borrachos, no darás suficiente luz”. Se enfrascaron en una extensa y acalorada discusión, Kashii hablaba de

sus virtudes diciendo “puedo ayudar a los hombres a predecir la cosecha y los ciclos menstruales, bajo mi manto se multiplicaría la especie humana, mantendría fresca y húmeda la tierra”. Ka’i le criticaba que era lenta y él, rápido y vigoroso.

Terminaron la discusión y al día siguiente cada uno emprendió una actividad. Ka’i cavó una fosa para que allí sembraran los hombres e hizo que las mujeres fueran fértiles y menstruaran. Por su parte Kashii hizo que lloviera y los campos se volvieran verdes y llenos de frutas; pero en respuesta Ka’i hizo que escampara, vino el intenso verano, sequía y hambre. Kashii entonces creó las nubes para que empañaran el poder del sol, pero este suele atravesarlas con su calor. Ka’i puso su sombrero, que era la fuente de su energía y calor. Aumentó la temperatura y desde entonces durante el día, tanto los humanos como los animales tienen que buscar refugio del sol.

Cuando Kashii se creía derrotado encontró en el camino a un amigo que se llamaba Kerralia. Este osado wayuú le propuso robar el sombrero de Ka’i para quitarle luz y energía. Una vez que Ka’i dormía, Kerralia llegó a su morada y tomó el sombrero que estaba en el suelo bajo el chinchorro. Se lo entregó a Kashii y este se lo colocó, entonces ganó el brillo que tiene en la actualidad.

Cuando Ka’i despertó se dio cuenta del engaño y furioso salió a perseguir a Kerralia quien se escondió tras unos cactus donde suelen vivir las iguanas. Ka’i en su afán de atrapar a Kashii desistió de la persecución del ladrón pero lo convirtió en iguana. Ka’i se dedicó a perseguir a Kashii, cuando el descansaba luego de las tardes Kashii aparecía, cuando este se iba a descansar Ka’i despertaba. Con el tiempo se reconciliaron en su amistad y se repartieron el tiempo así Ka’i tiene el sombrero de día y cuando se va a dormir se lo da a Kashii.

**Fuente:** Mitología indígena de la Guajira. Serie Patrimonio Guajiro: Patrimonio Vivo. Tradiciones Orales. 1996.



### **PLANO DE LA HISTORIA**

**Reconoce las características psicológicas y los estados emocionales de los personajes involucrados en el mito.**

1. Unas de las características de Ka'í es:
  - A. Presumido.
  - B. Alegre.
  - C. Triste
  - D. Lento.
2. Las características de Kerralia en el mito "KA'Í Y KASHII"
  - A. Poderoso y sensible.
  - B. Sincero y responsable.
  - C. Perezoso y débil.
  - D. Osado y ladrón.

### **Identifica el espacio donde ocurren los hechos**

3. Lugar donde Kashii solía tener encerrada a Awa'álas era:
  - A. Una nube.
  - B. Una cueva.
  - C. Un rancho.
  - D. Un patio.
4. Cuando Kerralia llegó a la morada de Ka'í y tomó el sombrero, el lugar en el que este objeto se encontraba era:
  - A. En el suelo bajo el chinchorro
  - B. Bajo la tierra
  - C. En una cueva lejana
  - D. En la nube, que traspasaba el sol.

### **Reconoce el tiempo cronológico en que se desarrolla el mito.**

5. Cuanto tiempo transcurrió desde que Ka'í y Kashii terminaran la discusión y emprendieran una nueva actividad:

- A. Un día
  - B. Dos noches
  - C. Una semana
  - D. Un año
6. A partir del momento que Ka'í se puso su sombrero y aumentó la temperatura. ¿Durante qué periodo de tiempo los humanos y animales tienen que buscar refugio?
- A. Durante la noche.
  - B. Durante el día.
  - C. Durante la madrugada.
  - D. Durante la mañana.

### **PLANO DE LA NARRACIÓN**

#### **Reconoce quien narra el mito.**

7. El mito “KA'Í Y KASHII” es narrado por
- A. Un narrador que está por fuera de la historia.
  - B. Ka'í el personaje que representa el sol.
  - C. Kashii el personaje que representa la luna.
  - D. Kerralia el personaje ladrón.
8. La función que cumple el narrador en esta historia es:
- A. El protagonista de la historia.
  - B. El que ilustra la historia
  - C. El que cuenta la historia
  - D. El creador de la historia.

#### **Reconocer cuando el narrador cede la voz a los personajes en el mito.**

9. La expresión “tú quieres reinar en el mundo, si lo haces solo serás un propiciador y alcahueta de los malos espíritus y espantos, de los borrachos, no darás suficiente luz” es dicha por
- A. El narrador

- B. Kerralia.
  - C. Ka'i.
  - D. Kashii.
10. La expresión “puedo ayudar a los hombres a predecir la cosecha y los ciclos menstruales, bajo mi manto se multiplicaría la especie humana, mantendría fresca y húmeda la tierra” es dicha por:
- A. Ka'i.
  - B. Kerralia.
  - C. El narrador
  - D. Kashii.

**Reconoce el tiempo en el que se narra la historia.**

11. Al leer en el texto “Cuando Ka'i despertó se dio cuenta del engaño y furioso salió a perseguir a Kerralia”, las expresiones despertó y salió a perseguir son hechos que:
- A. Nunca ocurrieron (tiempo pasado)
  - B. Ya ocurrieron (tiempo pasado)
  - C. Pueden ocurrir (tiempo futuro)
  - D. Están ocurriendo( tiempo presente)
12. La expresión “Ka'i tiene el sombrero de día y cuando se va a dormir se lo da a Kashii” indica que estas acciones están en:
- A. Futuro.
  - B. Pasado.
  - C. Presente
  - D. No ocurren

**PLANO DEL RELATO**

**Identifica cómo inicia la historia.**

13. ¿Cómo vivían los amigos Ka'i y Kashii al inicio de la historia?
- A. Muy activos en una constante competencia

- B. Muy felices por tener novias
- C. Muy enfermos por el excesivo calor
- D. Muy sedientos por las altas temperaturas

14. ¿Qué querían Ka'í y Kashii al inicio de la historia?

- A. Demostrar quien enamoraba más
- B. Calentar la tierra
- C. Ser el que más alumbraba
- D. Determinar quién era el más vigoroso y poderoso

**Identifica las fuerzas o sucesos que transforman la historia.**

15. Lo que generó que Kashii se sintiera rebajado fue que:

- A. Ka'í pusiera su sombrero y aumentara la temperatura, y que humanos y animales tuvieran que buscar refugio del sol.
- B. Que Kerralia robara el sombrero y se diera a la huida.
- C. Que Ka'í fuera más fuerte y vigoroso.
- D. Que Ka'í le propusiera que para alumbrar la tierra el rodaría y llevaría luz y que fuera su ayudante.

16. En la historia Kashii encontró a un amigo. Este amigo le propuso lo siguiente

- A. Echarle agua Ka'í para apagar su luz
- B. Robar el sombrero de Ka'í para quitarle luz y energía.
- C. Ayudar a los hombres a predecir la cosecha y a los ciclos menstruales
- D. Asustar a los borrachos y perniciosos caminantes

**Identifica el resultado en que queda el personaje después de ejercida la fuerza de transformación.**

17. ¿Qué le pasó a Kerralia después que Ka'í se despertó furioso?

- A. Se colocó el sombrero y entonces ganó el brillo que tiene en la actualidad.
- B. Fue convertido en iguana por Ka'í

- C. Se convirtió en forma de fuegos fatuos y sale a asustar a los borrachos y perniciosos caminantes
- D. Se transformó en el sol que alumbra todos los días

18. ¿Cuál es el estado de Ka'í y Kashii al finalizar la historia?

- A. Kahil vive feliz con su pueblo disfrutando del fuego que le robó Kashii
- B. Con el tiempo se reconciliaron en su amistad y se repartieron el tiempo
- C. Ka'í y Kashii siguieron peleando y discutiendo
- D. Ka'í tiene el sombrero de día y de noche se lo pasa a Kashii

### **SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN**

#### **Identifica el autor del mito.**

19. El autor del mito “KA'Í Y KASHII” es:

- A. La profesora.
- B. Kashii y Ka'í, los personajes de la historia.
- C. Victor Bravo Mendoza
- D. Un autor desconocido.

20. El autor de esta historia pertenece :

- A. La comunidad arahuaca
- B. La comunidad wayuu
- C. La comunidad wiwa.
- D. Los alijunas.

#### **Identifica el destinatario del mito.**

21. A qué público va dirigido este mito:

- A. Los estudiantes
- B. Los ancianos
- C. Los hombres

D. Todas las personas

22. Los mitos son escritos para:

- A. Los científicos
- B. Los niños
- C. Todo público en general
- D. Los maestros

**Identifica el propósito de relatar un mito acerca del origen de un fenómeno natural de la cultura wayuu**

23. El propósito del mito “KA’I Y KASHII” es:

- A. Entretener al lector.
- B. Contar un hecho real sucedido a los wayuu.
- C. Narrar el origen de un fenómeno natural.
- D. Inventar historias asombrosas sobre los wayuu.

24. Este mito quiere dar a conocer :

- A. El origen del calor.
- B. El origen del sol y la luna.
- C. El origen de la montaña.
- D. El origen del arcoiris.

### Glosario

**Achicharrar:** Freír, asar, cocer o tostar en exceso un alimento hasta que queda completamente seco, se empieza a carbonizar y toma sabor a quemado.

**Alcahueta:** Persona que procura, encubre o facilita una relación amorosa o sexual entre otras dos personas.

**Arreció:** Hacerse cada vez más recia o violenta [una cosa], especialmente un fenómeno.

**Competencia:** Disputa entre personas, animales o cosas que aspiran a un mismo objetivo o a la superioridad en algo.

**Enfrascar:** Pasar a dedicarse con esfuerzo o atención al desarrollo de una actividad o trabajo.

**Pernicioso:** Que causa mucho daño o es muy perjudicial.

**Predecir:** Anunciar un hecho futuro por intuición, suposición, adivinación, etc.

**Propiciador:** Persona que ayuda a que sea posible la realización de una acción o la existencia de una cosa.

**Replicar:** Responder o contestar a alguien.

**Verdor:** Color verde intenso propio de las plantas en su lozanía.

**Vigoroso:** Persona que tiene vigor.

**Virtud:** Capacidad que tiene una cosa de producir un determinado efecto positivo.

#### Anexo 4. El origen del arcoíris (Kospoluin)

##### **El origen del fuego**

Los primeros humanos vivían muy tristes y con mucha precariedad. Eran presa del frío en las noches, no podían alumbrarse de noche sino con la luna y solo comían alimentos crudos. El fuego era un privilegio de Maleiwa quien lo atesoraba en una cueva muy distante y vigilada del acecho de los humanos. Maleiwa quería a sus hijos pero desconfiaba de su responsabilidad en el uso del fuego: podían quemar los montes, incendiar los ranchos y quemar hasta las personas. Los humanos querían robarle a Maleiwa el poder del fuego porque les hacía mucha falta. Así que cierto día un wayuu llamado Junuunay pisó las tierras de Maleiwa llegando hasta donde este se calentaba en una fogata. El dios lo regañó por pisar sus tierras pero el recién llegado mostró tristeza y haciendo uso de su dramatismo comenzó a quejarse diciendo: "Sólo vengo a calentar mi cuerpo. Ten clemencia de mí, que no he querido ofenderte. Protégeme de este frío que me hiela, que me toca la carne y me llega hasta los huesos. Tan pronto entre en calor me marcharé". Sus dientes tiritaban, temblaba, se frotaba las manos...Pero todo eso era fingido. Tenía otra intención...

Fue entonces que Maleiwa le dio pesar de él y lo invitó a sentarse cerca al fuego. El astuto Junuunay aprovechó un descuido del dios y metió dos brasas de fuego en su mochila. Antes de percatarse Maleiwa ya el ladrón de fuego huía de su furia.

Y allí comienza una persecución apretada, intensa, de Maleiwa a Junnunay, y decidido a castigarlo dijo: "¡Me ha engañado el muy bribón! Lo castigaré dándole el tormento de una vida inmunda" y corrió tras el ladrón. En su camino de escape Junnunay se encontró a un cazador llamado Kenáa a quien entregó una de las brasas para que la llevara a los hombres en caso de ser atrapado. Pero Maleiwa sorprendió y persiguió a Kenáa quien se ocultó durante el día pero la noche siguiente, al oscurecer, fue descubierto por la luz interna de la brasa. Maleiwa lo castigó convirtiéndolo en un cocuyo que desde entonces sale en las noches y alumbra con un poco de fuego que le quedó.

Por su parte Junnunay que seguía huyendo, se encontró a Jimut, el cigarrón y le dijo: "Amigo mío, *Maleiwa* me persigue porque le he robado el fuego para dárselo a los hombres. Toma esta brasa, huye con ella y escóndela en un sitio bien seguro, que quien posea esta joya será el más afortunado de los hombres: sabio y grandioso". Dicho esto, Jimut tomó la brasa y rápidamente la metió dentro de un árbol de caucho, luego la pasó a un olivo, después a otro árbol; y así extendió y multiplicó por todas partes el fuego, hasta que los hombres lo encontraron por medio de un niño llamado *Serumáa*.

Este niño, mientras se divertía jugando por entre los montes, iba señalando a los hombres los árboles en donde *Jimut* había depositado el fuego. Aquel niño no sabía hablar, solo sabía decir: ¡*Skii...*! ¡*Skii...*! ¡*Fuego...*! ¡*Fuego...*!. Los hombres se apresuraron a buscar el fuego, pero no podían encontrarlo, entonces vieron a Jimut que taladraba un árbol y siguiendo el ejemplo de este, encontraron el fuego que iluminó el corazón de los montes y encendió de alegría el espíritu de los hombres y humanos wayuu que lo hicieron suyo.

En cuanto *Maleiwa* se enteró de lo sucedido castigó al niño *Serumáa*, convirtiéndolo en un pajarillo que suele repetir "Sikii" (fuego) y que los wayuu llaman *Sikiyuu*. Esto ocurrió después de que *Maleiwa* convirtiera a Junnunay en escarabajo y lo condenara a vivir bajo la tierra y a alimentarse de estiércol. Desde entonces el escarabajo tiene tatuado en su cuerpo las manchas brillantes del fuego que robo a Maleiwa para ponerlo al servicio de la humanidad.